جـــامــعـة دمشـــق
كـــليـــة التـربيـة
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة

(دراسة تجريبية في محافظة دمشق)

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالب

عبد الحي عبد الكريم المحمود

إشراف الدكتور

حسن عماد

المدرس في قسم علم النفس

دمشق: 1433–1434 هـ
2012–2013 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ

وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ

فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

صدق الله العلي العظيم

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور حسن عماد على ما قدمه لي من عون كبير، فلم يبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد فأشكره كل الشكر على تشجيعه ومؤازرته طوال فترة الدراسة.

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدراً لهم ما بذلوه من جهد ووقت، وأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية، وإلى جميع مديري ومرشدي ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق على ماقدموه من تسهيلات لأنهي هذه الدراسة فلهم كل الشكر.

كما أتوجه بجزيل الاحترام والتقدير إلى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أفراد المجموعة التجريبية في مدرستي الزرقاء والمقدسي لما أظهروه من التزام وجهد وصبر جزآهم الله كل الخير.

ولن أنسى أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى عائلتي وأحبائي وأصدقائي ورفاقي لمساندتهم ودعمهم المادي والمعنوي لي.

لكم جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع ولكل من يسعى بصدق..

(الباحث)

فهرس الملاحق

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة الدراسة.

أولاً- مشكلة الدراسة وأسئلتها.

ثانياً- أهمية الدراسة.

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- فرضيات الدراسة.

خامساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سادساً- محددات الدراسة.

- **مقدمة الدراسة:**

يعتبر موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة من الموضوعات الحديثة التي شغلت اهتمام علماء النفس والاجتماع والتربية، حيث لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات مهما بلغت درجة تحضره من وجود هذه الفئة، إلا أن نسبة شيوعها تختلف من مجتمع لأخر، تبعاً لمجموعة من العوامل، من أهمها: توفر الوعي الثقافي المعرفي والصحي والاجتماعي عند أفراد المجتمع، وتوفر القوانين والتشريعات وأساليب الرعاية الصحية الوقائية والعلاجية، وتوفر خدمات التأهيل اللازمة بشتى أنواعها، وتعتبر المحاولة الأكثر عالمية لتقدير نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تلك المحاولة التي قامت بها منظمة الصحة العالمية التابعة لهيئة الأمم المتحدة، والتي قدرت نسبة المعوقين في العالم بـ(10%) من مجموع السكان، علماً بأن هذا التقدير لا يشمل ذوي صعوبات التعلم، وفي حالة إضافة هذه الفئة فقد تصل النسبة إلى (13%) أو أكثر من ذلك (مسعود وآخرون، 2005، 44). وفي ضوء ذلك قدرت نسبة شيوع صعوبات التعلم بـ(3%) من مجموع سكان العالم.

كما لا بد من الإشارة إلى أن تقرير دائرة التربية الأمريكية عام (1997) قد ذكر أن أكثر من نصف طلبة التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية من ذوي صعوبات التعلم (الوقفي- أ، 2003،57) وهذا ما جعل الكثير من الدول بما فيها الدول النامية تهتم بالخدمات التربوية والنفسية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص.

وعلى الرغم من أن الاهتمام بمجال صعوبات التعلم جاء متأخراً إذا ما قورن بفئات الإعاقة الأخرى، إلا أنه كان كبيراً ومتميزاً، حيث ظهرت اشراقاته الأولى في الستينات من القرن الماضي على يد كيرك وزملائه (Kirk,al et) . ويلاحظ المتتبع للأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم إنها مجال من مجالات الإعاقة التي يصعب الاستدلال عليها واكتشافها بسهولة مقارنة مع الإعاقات الفسيولوجية الأخرى، حيث يلاحظ فيها أطفال غالباً ما يبدون وكأنهم عاديون إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من المجالات النمائية أو الأكاديمية، والمشكلة تكمن في أنهم يملكون قدرات عقلية من مستوى متوسط أو فوق المتوسط أحياناً (الشرقاوي ،1978، 104)، وصنف كيرك وكالفانت (Kirk & Chalfant) صعوبات التعلم إلى صنفين وهي:

أولاً – صعوبات التعلم النمائية: التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي مثل (الانتباه – الذاكرة – الإدراك – التفكير – اللغة) وهي سابقة في ظهورها على صعوبات التعلم الأكاديمية.

ثانياً – صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب (أبو فخر، 2005، 163)؛ (الزيات،1998، 411-412)؛ (علي، 2005، 23).

وتعتبر صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً في المدارس الابتدائية حيث يشير (علي,2005, 45) إلى أنَّ حوالي (85%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتلقون خدمات التربية الخاصة بسبب فشلهم في القراءة والكتابة. كما تعتبر القراءة والكتابة من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة، كونها تعتبر القاسم المشترك الأعظم لجميع المواد، وعلى هذا فالصعوبات في القراءة والكتابة ليست منفصلة وإنما يظهر أثرها في مجالات المنهاج الأخرى.

ويشير الباحثون إلى أنه غالباً ما تكون صعوبات القراءة مرتبطة بصعوبات الكتابة، فقد أوضح ستيفنز (Stephens,1984,p157) إلى أن هناك فرقاً واضحاً بين التلاميذ العادين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الكتابة لصالح التلاميذ العاديين ويرتبط ذلك بوجود صعوبات قراءة لديهم.

ويشير كوكس وآخرون (Cox, etal,1999,p87) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات القراءة قد يواجهون مشكلات في التهجي والكتابة المطلوبة في مواقف التعليم المدرسي، ويُضيف الباحثون أيضاً إلى أنّ التلاميذ الجيدين في القراءة جاءت كتاباتهم أكثر ترابطاً من الضعاف في القراءة، وهذا يدل على أن المعرفة بالروابط اللفظية في الكتابة يرتبط مع نمو مهارات التلاميذ في القراءة.

والمدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تقدم لهم داخل الصف العادي وربما يقع ذلك على عاتق المعلمين باعتبارهم أكثر مصادر المنهج أهمية. حيث يشير (الزيات، 1998، 425) إلى أن فشل التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة والكتابة يرجع بالدرجة الأولى إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال. وبالتالي هناك حاجة ملحة لمعرفة مدى إدراك المعلمين لتلك الصعوبات وفيما إذا كان المعلم ينسب تلك الأمور لكسل التلميذ وبلادته أو أنه يعرف مصدرها الحقيقي، حيث يختلط على معلمي

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تمييز الكسول الذي لا يتقن القراءة عن التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة، خاصةً وأن مسؤولية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص لم تعد محصورة بمعلمي التربية الخاصة فقط بل أصبح معلمي الحلقة الأولى يتشاركون معهم في تلك المسؤولية، وهذا يتطلب منهم امتلاك المعرفة والمهارة اللازمة بتلك الصعوبات، ومن هذا المنطلق يؤكد الباحثون على أهمية تصميم وإجراء البرامج التدريبية المناسبة لمعلمي الصفوف العادية بهدف تطوير معرفتهم بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة (الخطيب،2006،17)؛ (Morgan , 2002،P15 & Horrocks).

أولاً– مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعدّ صعوبات القراءة والكتابة (Reading and Writing Disabilities) من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في المدارس العامة، وهذا ما أكده الكثير من الباحثين (Kenyon R. 2003, P42)؛ (السبايلة، 2004، ص 35) (Livesay, 1995 p145)؛ (DSM-IV-TR, 2000،pp50-54)؛ (الزراد،1991، 122–123)؛ (علي، 2005، 48) (الوقفي، 2003– أ، 387). وهذه الصعوبات باتت تمثل تحدياً للمهتمين ببرامج التربية الخاصة، ذلك أنَّ الخطورة لا تأتي من عدد الحالات بقدر ما تكون من المشكلات التي تواجهها هذه الفئة في المدرسة، ومدى التأثير السلبي الذي يشكلونه على جماعة الأقران، والآباء، والإدارة المدرسية، والمجتمع بشكل عام، وخاصة أنها من الصعوبات غير الواضحة، ويصعب الاستدلال عليها بسهولة.

ويشير (الزيات، 2008، 465–426) إلى أن هناك عوامل بيئية تزيد من تفاقم صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من أهمها قلة معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ وممارستهم للتدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة لهؤلاء التلاميذ، وعدم التفاعل معهم بالقدر الكافي مقارنةً بالعاديين واستخدام مواد تعليمية صعبة تصيبهم بالإحباط، أو ممارسة التعليم بمعدل يفوق استيعابهم، أو تجاهلهم وعدم الاهتمام بالأخطاء النوعية المتكررة التي يرتكبونها إلى أن تصبح عادةً مُتعلّمةً أو مكتسبةً بسبب تكرارها.

وتشير ريم وآخرون (Rimm ,et al 2003,p15,) إلى أن المعلمين الذين يمتلكون المعرفة الكافية بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة يكونون أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجاتهم. كما يشير

(الخطيب، 2006، 4) و(المرشدي،2008، 21) بأن معرفة المعلمين وخبرتهم السابقة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر العوامل المنبئة بنجاحهم في الغرف الصفية.

ومن المعروف أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في سورية يتلقون تعليمهم في المدارس العادية وهؤلاء غالباً ما يوصفون بالغباء واللامبالاة والإهمال وغير ذلك من قبل معلميهم بسبب انخفاض تحصيلهم الدراسي، وربما يرجع ذلك لعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم من خلال الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها المعلمون في المدارس العادية، ومن جهة أخرى فإن عدم تلقي معلمي الصفوف العادية تدريباً مكثفاً سواء قبل الخدمة أو أثنائها على كيفية التعامل وتعليم هذه الفئة، يزيد من المعوقات التي تقف خلف الكشف عن هؤلاء التلاميذ وتعليمهم. لذلك حظيت معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التعليمية باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة في العقدين الماضيين. حيث أشار أفراميدس ونورويتش (Avramidis & aNorwich 2002) في بريطانية إلى افتراض مفاده أن من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية دون تدريب مكثف وهادف للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها، وهناك عدة دراسات دعمت هذا الافتراض ومنها دراسة سكيم (Schumm,1991,P.20) في أمريكا حيث بينت أن خبرات وممارسات المعلمين الذين تلقوا تدريباً في أساليب تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أصبحت أفضل بعد التدريب.

كما يشير العبد الجبار (15،2003) والخطيب (2006، 17) إلى أهمية البرامج التدريبية في تطوير معرفة معلمي التربية الخاصة وفي تحسين ممارساتهم التعليمية. وإذا كانت هذه البرامج هامة لمعلمي التربية الخاصة فإنها أكثر أهمية لمعلمي التعليم العام نظراً لدمج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في المدارس العادية. وأن نجاح دمج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في المدارس العادية يتطلب توفير الفرص المناسبة لذلك، وأهمها إعداد المعلمين المؤهلين القادرين على تشخيصهم وتعليمهم.

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يعرف معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق ماهية صعوبات القراءة والكتابة؟ وهل هم قادرون على تمييز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم؟ وهل هم قادرون على تشخيصهم وبناء البرامج التربوية لهم؟

وفي دراسة استطلاعية غير مقننة قام بها الباحث لبعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق (مدرسة الهدى، ومدرسة المناضل) قابل من خلالها لا يقل عن (20) معلماً ومعلمة، بهدف

التعرف على مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة. حيث لاحظ الباحث لدى المعلمين قلقاً حول كيفية الكشف عن تلك الصعوبات ومعرفة مصدرها، وردَّ البعض منهم تلك الصعوبات للتأخر الدراسي وكسل التلميذ ولأسباب أخرى عائدة لتخمينات غير دقيقة، وعبّر بعضهم عن حاجتهم لبرامج تدريبية يستطيعون من خلالها تطوير معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، ومما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي المصمم في تنمية هذه الصعوبات، وبالتحديد فإنها تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟.
2. ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة؟.
3. ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة ؟.
4. ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة ؟.

ثانياً- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية بالنقاط التالية:

1. تعتبر الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من السنوات الأولى التي قد تظهر فيها لدى بعض التلاميذ مؤشرات صعوبات القراءة والكتابة، لذلك يجب العمل على توعية المعلمين بهذه المؤشرات من خلال برنامج تدريبي، وهذا قد يسهم بشكل فعال في تطوير اتجاهات المعلمين وممارستهم الفعلية تجاه تعليم تلامذة ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
2. إن بيان أثر البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة، قد يلعب دوراً مهماً في تنبيه المسؤولين التربويين إلى ضرورة الاهتمام ببرامج التأهيل والتدريب قبل وأثناء الخدمة لدى المعلمين بشكل عام ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل خاص.

3. إن أكثر المشكلات التي يواجهها ميدان التربية الخاصة هي مشكلة الكوادر المؤهلة، لذا قد يكون البرنامج الحالي مقدمة لبرامج أخرى، تُصمّم لتطوير معرفة المعلمين بأنواع أخرى من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
4. أهمية البرنامج التدريبي المصمم في الدارسة الحالية في تمكين معلمي الحلقة من التعليم الأساسي من الوصول إلى المستوى المطلوب من المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا يجعل تجربة دمج تلامذة ذوي صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف العادية تجربة ناجحة إلى حدٍ ما.
5. وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج التي يتم التوصل إليها، والتي قد تسهم في إيجاد بعض الحلول لمشكلات نقص الكوادر المؤهلة في مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة.
6. محاولة إغناء المكتبة العربية وإضافة ما هو جديد في مجال تنمية المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ثالثاً– أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة.
2. تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة.
3. تصميم برنامج تدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة.
4. التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة.
5. التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة بعد مرور عدة أسابيع من انتهاء التطبيق.

رابعاً- فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في القياسين القبلي والبعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في القياسين البعدي والمؤجل.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في القياسين البعدي والمؤجل.

خامساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

1. الفاعلية (The effectiveness):

يقصد بالفاعلية مدى تحقيق أهداف النظام أو البرنامج (القلا، وناصر،1996، 317) وتقاس فاعلية البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من خلال التغيرات الناجمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة في التطبيق البعدي لهما.

2. البرنامج التدريبي (Training Program):

يعرف الجياعي (1979)، البرنامج التدريبي بأنه " مجموعة من المعطيات والتوجيهات والمعلومات الضرورية لتنفيذ سلسة من العمليات المحددة بأهداف مرغوب فيها"(الجياعي ،1979، 30) ويُعرف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية: بأنه مجموعة من النشاطات النظرية والتطبيقية المخطط له بدقة وعناية والمتعلقة بصعوبات القراءة والكتابة من حيث (المفهوم، والأسباب، والخصائص، والتشخيص،

والاستراتيجيات)، والتي تبدأ بتحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج، ثم تحديد الاستراتيجيات التدريسية، والوسائل التعليمية، والزمن المناسب، ثم تقديمها إلى عينة الدراسة (معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق) تدريجياً وعلى خطوات محددة ضمن كل جلسة، حتى يتمكنوا من فهمها واستيعابها، مع التركيز على تقديم التعزيز والتغذية الراجعة، والتأكد من تحقق الأهداف بعملية تقويم قبل تطبيق البرنامج، وبعده.

3. معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (The First circle Teachers of Basic Education):

هم معلمو الصف الذين يقومون بتعليم المواد كافة في مرحلة التعليم الأساسي ويقوم بالتعليم بهذه المرحلة المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده وزارة التربية (منشورات وزارة التربية، 2005، 22). **ويحدد معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الدراسة الحالية:** بأنهم المعلمون والمعلمات الذين يدرِّسون في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013/2012)، ويحملون مؤهلات علمية تتحد بـ(ثانوية تثبيت، أهلية تعليم، إجازة جامعية).

4. مستوى المعرفة بصعوبات القراءة (The Level of Knowledge of The Reading Disabilities):

لتحديد مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة تم تقسيم درجات (أفراد العينة الكلية للدراسة الميدانية)[1] إلى ثلاثة مستويات وذلك وفقاً لخصائص منحنى التوزع الطبيعي (المتوسط ± انحراف معياري واحد) على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة على النحو الآتي:

- **المستوى المنخفض:** من الدرجة (5) حتى الدرجة (19) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (73) معلماً ومعلمة.

[1] - تم سحب عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق بلغت (305) معلماً ومعلمة، وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وذلك لوضع معيار يمكننا من خلاله تحديد مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة بشكل (منخفض ومتوسط ومرتفع) وذلك بهدف اختيار عينة البرنامج التدريبي من المعلمين ذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة بصعوبات القراءة والكتابة.

- **المستوى المتوسط:** من الدرجة (20) حتى الدرجة (43) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (193) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المرتفع:** من الدرجة (44) حتى الدرجة (59) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (39) معلماً ومعلمة.

5. مستوى المعرفة بصعوبات الكتابة (The Level of Knowledge of The Writing Disabilities):

لتحديد مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة تم تقسيم درجات (أفراد العينة الكلية للدراسة الميدانية) إلى ثلاثة مستويات وذلك وفقاً لخصائص منحنى التوزع الطبيعي (المتوسط ± انحراف معياري واحد) على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة على النحو الآتي:

- **المستوى المنخفض:** من الدرجة (15) حتى الدرجة (23) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (64) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المتوسط:** من الدرجة (24) حتى الدرجة (35) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (188) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المرتفع:** من الدرجة (36) حتى الدرجة (51) وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (53) معلماً ومعلمة.

6- صعوبات القراءة (Reading Disabilities):

يعرف الـ(DSM-IV-TR ,2000 p51) صعوبات القراءة بأنها المشكلات التي يعاني منها الطفل وتتجلى بالتحصيل المتدني في القراءة، وضعف في تعرف الكلمة، وفي دقة وسرعة القراءة، وعدم فهم المادة المقروءة وهذه المشكلات تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

ويعرف الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل صعوبات القراءة بأنها تلك الصعوبات التي تظهر لدى الأفراد الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجملة، وقد يشير تاريخهم إلى التأخر في النمو اللغوي، وتظهر لدى الغالبية منهم مشكلات في الكتابة والتهجئة، ومشكلات اجتماعية وانفعالية (الخطيب، 2001، 158).

صعوبات الكتابة (Writing Disabilities):

يعرف الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل صعوبات الكتابة بأنها طريقة الكتابة السيئة أو الضعيفة للفرد أو عدم قدرته على أداء الحركات العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة أو النسخ سواء أكانت نسخ الأحرف أم نسخ الأشكال، وقد يعاني الطفل من صعوبة الكتابة بسبب عدم قدرته على تحويل المدخلات البصرية التي يستقبلها إلى مخرجات تظهر على شكل حركة للعضلات الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة، ويعتقد البعض بأن هذه الحالة ترتبط بالخلل الوظيفي العصبي، فيما يعتقد البعض الأخر بأن عسر الكتابة قد يشير إلى عدم قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره بشكل مكتوب بالرغم من عدم وجود مشكلات في قدرة الفرد الحركية، ويشير الدليل أيضاً إلى أن صعوبات الكتابة، تعكس جوانب عجز تتجلى في ضعف المهارات الحركية والإدراك البصري الخاطئ للأحرف الكلمات ومشكلات في تذكر الانطباعات البصرية ومشكلات في القدرة على المحافظة عليها (الخطيب، 2001، 159).

ويشير فتحي الزيات(2002) إلى أنَّ صعوبات الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً لكتابة الحروف ومن أهم خصائصها: بأنها لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد، وهي خارج سيطرة عمليات التدريس، وأقل ارتباطاً بمحتوى مقرراته، وذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة، وتنعكس على استخدام الفرد للتعلم حتى في المهام غير التعليمية، وتتباين من حيث الشدة ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة، ويمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب (الزيات، 2002، 509).

سادساً- محددات الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تضمنت عينة الدراسة الميدانية (305) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وسحبت من عينة الدراسة الميدانية (36) معلماً ومعلمة وذلك لتطبيق البرنامج التدريبي، حيث قسمت بالتساوي إلى مجموعتين مجانستين: مجموعة تجريبية (18) معلماً ومعلمة، ومجموعة ضابطة (18) معلماً ومعلمة.
- **الحدود المكانية:** تم تنفيذ الدراسة الميدانية في بعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق المنتشرة على إحدى عشرة منطقة تعليمية. أما الدراسة التجريبية فقط طُبقت في مدرستي (الرزقاء والمقدسي) التابعة لمنطقة الميدان التعليمية في محافظة دمشق.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (2012-2013م)

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول: معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المحور الثاني: صعوبات القراءة.

المحور الثالث: صعوبات الكتابة.

المحور الأول

معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

أولاً- أهمية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ثانياً- أهداف إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ثالثاً- الكفايات الضرورية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

رابعاً- مجالات منهاج إعداد معلم الحلقة الأولى (معلم الصف) بكليات التربية في سورية.

يتناول المحور الأول من (الإطار النظري) للدراسة الحالية معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث أهمية إعداد هذا المعلم، وأهم الأهداف اللازمة لإعداده، ثم تناول أهم الكفايات الواجب توافرها لديه، وأهم المجالات المستخدمة في إعداده، ثم تقديم بعض التوجيهات الضرورية للمعلمين في تعاملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

أولاً- أهمية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

إن قضية إعداد معلم الحلقة الأولى ليست بالقضية الجديدة على المسؤولين أو الباحثين. فمنذ أن أصبحت عملية التعليم مهنة من المهن المتخصصة التي يُعد لها في الكليات والمعاهد والجامعات، أصبحت هذه القضية الشغل الشاغل لكثير من الباحثين والمسؤولين عن التربية على جميع المستويات التعليمية.

فانطلاقاً من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المؤسسات التربوية، من حيث التكوين العلمي والثقافي لفكر تلاميذه، والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، احتلت قضية إعداد المعلمين في الوقت الحاضر أولوية خاصة، لأنها قضية التربية نفسها، حيث إنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة، الذين عليهم مستقبل الأمة وخاصة أنَّ وظيفة المعلم في عالمنا المعاصر، لم تُعد مجرد نقل معلومات إلى المتعلمين فقط، بل أصبحت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة، والدراسة والتقصي، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلب منه قدرات ومهارات الإرشاد والتوجيه وفن التدريس.

إن من طبيعة عمل المعلم أن يواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة اجتماعية وفلسفية ونفسية، كما يواجه توسعاً هائلاً في حجم المعرفة الإنسانية، ومن هنا يمكن القول بأن أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم (راشد، 1996، 39).

ثانياً- أهداف إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

بعد إطلاع الباحث على بعض الدراسات والأدبيات العلمية، التي اهتمت بإعداد المعلمين، كدراسة (الأحمد، 2010)، ودراسة (بشارة، 1986)، خلص إلى أن أهداف المعلم بشكل عام، ومعلم الحلقة الأولى بشكل خاص، يمكن حصرها في أربع مجموعات أساسية هي:

1- **مجموعة الأهداف الفردية:** وهي تلك الأهداف التي ترتبط بشخصية الطالب المعلم، وماله من حاجات ورغبات ودوافع وأغراض وثيقة الصلة به كإنسان، يسهم في بناء مجتمعه، ومن هذه الأهداف ما يلي:

- أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام، وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه، ويعمل على تحقيقها.
- أن يكتسب العادات والاتجاهات التي تساعده، كفرد على تحمل مسؤولياته المختلفة، تجاه وطنه وأمته
- أن يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.
- أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية، وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.
- أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مستمرة.
- أن يستطيع مواجهة المشكلات التي تعترضه في الصف (الأحمد،2010، 57).

2- **مجموعة الأهداف الاجتماعية:** وهي الأهداف المرتبطة بدور المعلم الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها ومنها:

- أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.
- أن يقدم خدمات ثقافية متنوعة للمجتمع المحلي.
- أن يمتلك مهارات العلاقات الإنسانية مع المتعلمين والزملاء والإدارة المدرسية.
- أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي (بشارة،1986، 129).

3- **مجموعة الأهداف المعرفية:** وهي الأهداف التي ترتبط بالمعارف والمهارات اللازمة لتغطية المجال المعرفي في مهنة التعليم، ومنها:

- أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي ويبتعد عن التفكير الخرافي.
- أن يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.
- أن يكتسب المعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.
- أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها.
- أن يكتسب مهارات الدراسة التربوية الإجرائية.
- أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.
- أن يتعرف طرائق تنظيم المنهج وتطويره (الأحمد، 2010، 60).

4- **مجموعة الأهداف المهنية:** وهي الأهداف المرتبطة بالمعارف والقدرات والمهارات اللازمة لتغطية الجانب المهني ومنها:

- أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.
- أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفاً فعالاً.
- أن يختار المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف وينظمه مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن يتمكن من توظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعليم الصفي (بشارة، 1986، 128).

إن الحديث عن الأهداف الضرورية لإعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يتطلب منا الإشارة إلى بعض النقاط الهامة التي يجب أخذها بالحسبان عند إعداد هؤلاء المعلمين.

- يُعد المعلم عاملاً هاماً في عملية إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة ويعتبره البعض الأكثر أهمية من المنهاج ومواد التعليم.
- ضرورة الاهتمام بتأهيل المعلمين الذين يُعلِّمون التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، فيجب أن يكونوا مهيئين لفهم الظروف التي يجب توفيرها لهؤلاء التلاميذ لتنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، وأن يكونوا مدربين ومؤهلين على تقدير وتشخيص مشكلات القراءة والكتابة منذ سن مبكرة (Torgesen, 1996, pp133-135).
- تتجه معظم الجامعات إلى عمل دورات تدريبية وأبحاث ميدانية متعددة كمحاولة لإعداد معلمين قادرين على تدريس القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، وتضع شروطاً في عملية التخرج، وعمليات تدريب مستمرة قبل التخرج حتى يكونوا مؤهلين تماماً لهذا العمل (Reid, 1999, p26)
- بالإضافة إلى الأهداف التي تم ذكرها سابقاً لابد من المعلم أن يتمتع بصفات شخصية ومهنية تجعله يحمل اتجاهات إيجابية نحو تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

ثالثاً– الكفايات الضرورية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن نجاح المعلم في التعليم، يتوقف على امتلاكه لمجموعة من الكفايات الضرورية، لذلك خلص الباحث بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع كدراسة (دعمس، 2008)، ودراسة (الترتووي، والقضاه ،2006)، دراسة (فتح الله، 2007) إلى أنَّ الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلمون يمكن عرضها على النحو الآتي:

أ- **الكفايات الشخصية:** إن السمات الشخصية التي يجب أن يتميز بها المعلم الفعال هي: (1- التعاون، 2- الاتجاهات الديمقراطية، 3- التعاطف ومراعاة الفروق الفردية، 4- الصبر، 5- سعة الميول والاهتمامات، 6- المظهر الشخصي، 7- العدل وعدم التحيز، 8- السلوك الثابت والمنسق، 9- الحس الفكاهي، 10- الحماس، 11- الاتزان الانفعالي والدفء).

ب- **الكفايات المعرفية والثقافية:** يمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم على النحو الآتي:

- **الإعداد الأكاديمي والمهني:** فالإعداد المهني الأكاديمي للمعلم مرتبط إيجابياً بفعالية التعلم، والمعلمون الذين يتفقون في ميدان العمل هم المعلمون المؤهلون مهنياً وأكاديمياً.
- **اتساع دائرة المعرفة والاهتمام:** التعلم الناجح والفعال ليس قصراً على المعلم المتفوق في ميدان تخصصه فقط، وإنما يرتبط أيضاً بمدى اهتماماته وتنوعها، وإن سعة اطلاع المعلم وتنوعها، تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماماً ومعرفة واطلاعاً (دعمس، 2008، 214). وكذلك من كفايات المعلم الناجح الإلمام بالثقافة العامة والمعرفة البيئية والاجتماعية التي تحيط به، لأن الضحالة في هذه الأمور تجعل المعلم لا يمكن أن يعطي شيئاً يذكر. وسيظل دائماً في دوامة الفراغ الثقافي. لأن هذه المهنة لا تقبل أبداً هذا النوع من المعلمين (الترتووي، القضاه، 2006، 52).

ت- الكفايات التدريسية: وتشمل على ما يلي:

- كفايات التخطيط للدرس وأهدافه.
- كفايات تنفيذ الدرس.
- كفايات استخدام استراتيجيات التدريس.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التدريس.

ث- **كفايات التقويم:** تشمل على استخدام استراتيجيات التقويم وأدواتها:

- معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافه.
- تحديد هدف التقويم بوضوح.
- تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.
- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.

- معرفة محتوى المنهاج وتحليل محتواه.
- معرفة أساليب تقويم نتاجات التلاميذ.
- بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.
- إعداد أدوات القياس المناسب للمادة العلمية.
- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.

ج- **كفايات العلاقات الإنسانية:** تتضمن بناء علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم في العملية (التعليمية – التعلمية). حيث أن المعلومات المتوافرة للمعلم عن تلاميذه، تشكل عنصراً مهماً في التعلم الفعال، ويشير (دعمس، 2008، 216) إلى أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والمعلمين. والمعلم الناجح هو الذي يعرف الكثير عن تلاميذه: أسمائهم، ومستواهم العقلي، ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، إضافة إلى سعة اطلاعه بموضوع تخصصه. ومن صفات المعلم الجيد المحبة الدائمة للتلاميذ والمعاملة الحسنة، الممزوجة بالصدق والأمانة والمرونة معهم في المواقف التي تتطلب ذلك للوصول إلى الأهداف التربوية الموضوعة.

ح- **الكفايات المهنية:** وهذه الكفايات نوعان:

أولاً: كفايات مهنية داخل غرفة الصف: ومن هذه الكفايات ما يلي:

1. أن يكون المعلم قادراً على تحديد الأهداف السلوكية لدرسه على شكل نتاجات تعليمية.
2. أن يكون المعلم قادراً على التخطيط الدراسي في ضوء الأهداف السلوكية.
3. أن يكون المعلم قادراً على تحديد استعداد تلاميذه للموضوع الجديد.
4. أن يكون قادراً على إثارة الدافعية لدى تلاميذه.
5. أن يكون قادراً على استخدام الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية والعلمية وبخاصة (السبورة، البطاقات، اللوحات، جهاز العارض فوق الرأس، المجهر).
6. أن يكون قادراً على ممارسة التقويم.
7. أن يكون قادراً على إدارة الصف من خلال حسن استخدام الثواب العقاب والشروط التربوية، وإشاعة جو من التعاون والثقة في جو العلاقات بين التلاميذ.

8. أن يكون المعلم قادراً على تحديد مدى صحة التلاميذ النفسية ليكونوا مقبلين على التعلم بشكل إيجابي (فتح الله، 2007، 47-48).

ثانياً: الكفايات المهنية خارج غرفة الصف: جرت العادة تصنيف هذه الكفايات إلى أربع فئات هي:

1. الكفايات المتصلة بالربط بين التعليم النظامي وغير النظامي (التربية الموازية) ويمكن أن تشمل الكفايات التالية:

- ربط بين النشاط المنهجي الصفي والنشاط المنهجي اللاصفي وتحقيق التكامل بينهما.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة هذه الأنشطة الموازية في إطار إجراءات ودية ديمقراطية مخطط لها.

2. الكفايات المتعلقة بالتعلم الذاتي عند التلاميذ ومنها:

- يستثير مهارات التعلم الذاتي عند التلاميذ ويخطط لها.
- يوجه التلاميذ نحو التربية الأساسية المتصلة بالحياة والعمل.
- ينمي لدى التلاميذ مهارات التربية المستدامة.

3. الكفايات المتعلقة بمسؤولية المعلم نحو المجتمع المحلي:

- يسهم في حل المشكلات الاجتماعية والأسرية التي تواجه التلاميذ.
- يقيم علاقات اجتماعية وإنسانية بين أفراد المجتمع المحلي.

4. الكفايات المتعلقة بالنمو المهني للمعلم نفسه:

- يسعى لتنمية نفسه بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تزيد من كفايته وتحسن أداءه.
- يكتسب اتجاهات الانتماء للمهنة، والتوافق مع العمل، والالتزام بالمبادئ والقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم (فتح الله، 2007، 49- 50).

وفي نهاية الحديث عن الكفايات اللازمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لا بد من الإشارة إلى النقاط الآتية:

- تُعد الكفايات الشخصية للمعلم على درجة كبيرة من الأهمية، حيث أن تشخيص وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، يتطلب من المعلم أن يكون على درجة عالية من الصبر والاهتمام والحماس والتعاون حتى يحقق الفائدة المرجوة.

- تُعد الكفايات التدريسية والتقويمية من الكفايات الأساسية والضرورية، وعليها يتوقف نجاح المعلم أو فشلة في التعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، إلا أنَّ تشخيص وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، يتطلب من المعلم إتباع أساليب تقويمية واستراتيجيات تدريسية خاصة قد لا يتلقاها المعلم في مرحلة إعداده.
- جميع الكفايات المشار إليها سابقاً هامة وضرورية لنجاح المعلم في عمله، ولا يجوز التركيز أو الاهتمام بواحدة على حساب الأخرى.

رابعاً- مجالات منهاج إعداد معلم الحلقة الأولى (معلم الصف) بكليات التربية في سورية:

إن التلاميذ الذين يقبلون ببرامج معلم الصف في كليات التربية بالجامعات السورية، هم التلاميذ الحائزون على شهادة الدراسة الثانوية، والذين قبلوا في البرنامج استناداً إلى نجاحهم في المقابلة التي أجرتها الكلية لهم ونجاحهم في المفاضلة التي تجريها وزارة التعليم العالي، وتتراوح مدة الدراسة الجامعية في برامج معلم الصف في الجامعات السورية بأربع سنوات دراسية، تنتهي بالحصول على الإجازة في التربية تخصص معلم الصف.

ويشتمل منهاج برنامج معلم الصف على ثلاث مجموعات: وهي مقررات نظرية، ومقررات عملية، وحلقات بحوث، ويخصص لكل من هذه المجموعات ساعات محددة على النحو التالي:

- المقررات النظرية ويخصص لها (117) ساعة أسبوعياً على مدار أربع سنوات.
- المقررات العملية ويخصص لها (74) ساعة أسبوعياً على مدار الأربع سنوات، بما فيها التربية العملية التي يخصص لها (18) ساعة أسبوعياً.
- حلقات البحوث ويخصص لها (18) ساعة أسبوعياً على مدار الأربع سنوات.

ويشتمل منهاج معلم الحلقة الأولى (معلم صف) في سورية على خمس مجالات يعرضها الباحث على النحو الآتي:

أولا: المجال التربوي: والذي يضم دراسة مقررات تربوية، وقد أدرجت في اللائحة الداخلية لكليات التربية على الوجه التالي: طرائق التدريس الخاصة بالتعليم الأساسي (1) و (2)، التربية الصحية، التربية الدينية التربية المدنية، التربية المهنية، التربية الموسيقية، التربية الرياضية، التربية الاجتماعية، التربية في الوطن العربي، التربية الخاصة بالطفل، صعوبات التعلم، المكتبات المدرسية والتوثيق التربوي، التربية الفنية، التربية البيئة والسكانية، المناهج التربوية (للمرحلة الأولية)، تقنيات التعليم، مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس، القياس

والتقويم في التربية وعلم النفس، الأنشطة المدرسية، الإدارة الصفية والمدرسية، الإحصاء في التربية وعلم النفس، دمج التكنولوجيا في التعليم، التربية العامة، طرائق التدريس العامة، علم الاجتماع التربوي.

ثانياً: المجال النفسي: يشتمل على مقررات تتعلق بعلم النفس وقد أدرجت في اللائحة الداخلية لكليات التربية على النحو الآتي: علم النفس النمو، علم النفس الاجتماعي، الإرشاد المدرسي، علم النفس التربوي المشكلات السلوكية للأطفال، استراتيجية حماية الطفل من العنف (دليل كلية التربية، 2011، 37).

ثالثاً: المجال التخصصي: يشتمل على دراسة أساسيات المواد التي سيقوم المعلم بتعليمها في المستقبل، وقد أدرجت في اللائحة الداخلية لكليات التربية على الوجه الآتي: رياضيات (مفاهيم هندسية)، العلوم (أحياء وبيئة)، رياضيات (أعداد)، والعلوم (المفاهيم الفيزيائية والكيميائية)، رياضيات (العمليات الحسابية)، علم وظائف الأعضاء، والعلوم الاجتماعية (مدخل إلى التاريخ والجغرافية)، الرياضيات (القياس).

رابعاً: المجال الثقافي: يُعد هذا المكون ضرورياً لجميع المعلمين، أياً كانت المرحلة التي يعملون فيها، ويشتمل الجانب الثقافي في برنامج معلم الصف على المقررات التالية، كما وردت في اللائحة الداخلية لكليات التربية وهي الثقافة القومية الاشتراكية، واللغة الأجنبية، واللغة العربية، للسنوات الدراسية الأربعة.

خامساً: المجال الجامع: يشتمل على التربية العملية ومشروع التخرج(دليل كلية التربية،2011، 37-38).

<u>من خلال العرض السابق لمجالات منهاج معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية يشير الباحث إلى النقاط الآتية:</u>

- أن معرفة المعلمين بالصعوبات التي يلاقيها التلاميذ في القراءة والكتابة وكيفية تنميتها يكسب المعلم القدرة على تدريس القراءة والكتابة، ومع ذلك معظم المعلمين يتلقون تعليماً قليلاً عن تنمية القراءة والكتابة وبرامجها.
- لا يشتمل منهاج إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على مقررات كافية بصعوبات القراءة والكتابة، حيث يحتوي هذا المنهاج فقط على مقرر واحد وعام بـ(صعوبات التعلم)، وهذا لا يكفي مطلقاً لاكتساب هؤلاء المعلمين المعرفة الكافية بصعوبات القراءة والكتابة.
- قلة المقررات العملية التي يخصص لها(74) ساعة أسبوعياً مقارنة بالمقررات النظرية التي يخصص لها(116) ساعة أسبوعياً على مدار الأربع سنوات.

- يفتقر المجال التخصصي في منهاج معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى مادة اللغة العربية وصعوبات تعلمها، واعتبارها مادة ثقافية، على الرغم من كثرة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يعانون من مشكلات في تعلم اللغة العربية.

وفي ختام الحديث عن إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يرى الباحث بأن هناك بعض التوجيهات والمبادئ الضرورية التي يجب أن يتحلى بها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لنجاحهم في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة. ومن هذه التوجيهات ما يلي:

1. الحماس والإيمان بأهمية مساعدة هذه الفئة، لما تمتلكه من قدرات عقلية، والمردود الناتج عن إهمالها على الفرد والمجتمع.
2. الالتزام بالصبر والهدوء أثناء التعامل مع التلميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
3. يجب البدء بالمهمة السهلة والقصيرة، ثم الانتقال إلى المهمة الأكثر صعوبة والطويلة بالتدريج.
4. إعطاء من يعاني من صعوبات القراءة والكتابة، الأمل والحماس للانتباه والإعداد لذلك جيداً.
5. التنويع في الأساليب التي تعكس سهولة المادة أو المهمة المتعلمة.
6. الاطلاع الدائم والمستمر على أحدث الأساليب العلاجية لصعوبات القراءة والكتابة، والاستفادة منها في تصميم برامج علاجية للتلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة، بتبنيها أو تكييفها أو الاقتباس منها
7. الابتعاد عن أسلوب التهديد والوعيد والعقاب.
8. استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكان، وإعطاء التلميذ تغذية راجعة، لكل مهمة أو خطوة تطبيقية يقوم بها.

10. الاستعداد بأدوات ووسائل التشخيص اللازمة، لضمان نجاح البرامج العلاجية اللازمة.

11. التركيز على إزالة الآثار النفسية التي قد يعاني منها التلميذ الذي يعاني صعوبات القراءة والكتابة من جراء الفشل السابق.

12. استخدام الطريقة الفردية لإعطاء التلميذ خصوصية تتناسب مع طبيعة الصعوبة التي يعاني منها والطريقة الجماعية عندما يتطلب منه الأمر ذلك.

13. يجب استغلال حاجات ورغبات التلميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة عند تصميم البرنامج التدريبي أو العلاجي، وذلك لإنجاح هذه البرامج.

المحور الثاني

صعوبات القراءة

أولاً- مفهوم القراءة وتعريفها.

ثانياً- أهداف تعلم القراءة.

ثالثاً- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة.

رابعاً- عوامل الاستعداد لتعلم القراءة.

خامساً- مراحل تعلم القراءة.

سادساً- تصنيف القراءة.

سابعاً- مفهوم صعوبات القراءة وتعريفها.

ثامناً- مدى انتشار صعوبات القراءة.

تاسعاً- أعراض ومظاهر ذوي صعوبات القراءة.

عاشراً- العوامل والأسباب في صعوبات القراءة.

الحادي عشر- الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة.

الثاني عشر- تشخيص ذوي صعوبات القراءة.

الثالث عشر- استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة.

يتناول المحور الثاني من (الإطار النظري) للدراسة الحالية (القراءة) من حيث التعريف الأهداف والمكونات وعوامل الاستعداد ومراحل التعليم والتصنيف، كما يتناول أيضاً (صعوبات القراءة) من حيث المفهوم، والانتشار، والأعراض، والأسباب، والخصائص، والتشخيص، واستراتيجيات التعليم.

أولاً – مفهوم القراءة وتعريفها (Concept of Reading and Definition):

القراءة عمل فكري، الغرض الأساسي منها أن يقرأ التلاميذ في سهولة ويسر، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذذ بطرائق ثمرات العقول، ثم تعويد التلاميذ جودة النطق وحسن التحدث، وروعة الإلقاء، ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتميز بين الصحيح والفاسد.

وللقراءة مفاهيم متعددة، اختلفت باختلاف وجهات نظر الباحثين وخلفياتهم النظرية. حيث عرفها حسن شحاذة بأنها:" عملية عقلية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".

كما عرفها محمود خاطر ومصطفى رسلان بأنها:" أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، وتعد من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي". (نقلاً عن: ملحم، 2002، 281). كما عرفها (الروسان وآخرون، 2004، 66) بأنها:" عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها".

وعرفها(الحلاق، 2010، 178) بأنها: "عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم، وأنها وظيفة لغوية يجرد الطفل المقومات الأساسية في النص، ويغفل الخصائص غير المناسبة، وبالتدريج يبدأ في تصفية الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وتهذيبها".. كما عرفها (جاي بوند وآخرون، 1984، 22): "أنها عملية تعرُف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتتضمن كلاً من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارئ نفسه في صياغة، تفسر هذه المعاني وانعكاساتها" . ويشير البعض إلى أن القراءة عملية نفسية لغوية معقدة تبعاً لارتباطها بعدد من المهارات العقلية، وكونها تعنى بتحليل الرموز المكتوبة وإعادة تركيبها، بالإضافة إلى كون القارئ لا يستطيع فهم معنى الكلمة ما لم يتمكن من تحليل رموزها وإعادة تركيبها(Lovett et al, 112 2000, p).

ويظهر من تحليل مضمون التعاريف السابقة مجموعة من الدلالات والمعاني التي تميز مفهوم القراءة:

- القراءة عملية ميكانيكية ويقصد بها رؤية القارئ الكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين والنطق بها بواسطة جهاز النطق.
- القراءة عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى معتمدة على عمليات عقلية مختلفة كالإدراك والربط والاستنتاج والتحليل والنقد.
- القراءة وسيلة لكسب المعلومات والخبرات ومصدر من مصادر المتعة وأساس كل عملية تعليمية.
- القراءة ليست عملية بسيطة إنما عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وعمليات. ولخبرات الفرد ومعارفه وذكائه عمل لا يستهان به أثناء القراءة.

ثانياً– أهداف تعلم القراءة (Goals of learning to Read):

تهدف دروس القراءة كغيرها من المواد الدراسية، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية. حيث يذكر(بدران 2007، 64)؛(عبد المجيد، 2005، 83)؛(الحسن، 1990، 47)؛(عطية وآخرون، 1990، 15)؛(أحمد ومحمد، 1994، 53) (السباعي، 2003) (بتصرف) أن للقراءة أهداف عامة، وأهدافاً خاصة.

الأهداف العامة للقراءة:

أ– تسهم في بناء شخصية الفرد عن طريق تثقيف العمل، واكتساب المعرفة، فعن طريقها يكتسب القارئ المعارف، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والنظريات، التي تحتويها الكتب والنشرات والدوريات ...الخ

ب– إمتاع القارئ وتسليته في وقت فراغه مما يستهويه من لون قرائي معين، كالقصة أو الشعر، أو الفلسفة، أو علم الاجتماع، أو التاريخ ...الخ

ت– للقراءة دور هام في تنظيم المجتمع، ويمكن تصور هذا الدور إذا تصورنا أن موظفي إحدى الوزارات أو إحدى المصالح قد امتنعوا يوماً عن كل عمل فيه قراءة.

ث– القراءة وسيلة للنهوض بالمجتمع، وارتباط بعضه ببعض، عن طريق الصحافة، والرسائل، والمؤلفات والنقد والتوجيه، ورسم المثل العليا.

ج– القراءة، من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع.

ح– تسهم في بناء شخصية الفرد والارتقاء بمستوى تعبيره.

خ- القراءة أداة التعليم في الحياة المدرسية، فالمعلم لا يستطيع التقدم في تعلمه ما لم يسيطر على مهارات القراءة.

الأهداف الخاصة للقراءة:

أ- جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.

ب- كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال لمعنى.

ت- تنمية الميل إلى القراءة، والفهم الصحيح لما يقرأ.

ث- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.

ج- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

ح- استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

خ- إكساب التلميذ التذوق الحسي والفني والجمالي وتفسير المعلومات.

ثالثا- المكونات الرئيسية لمهارات القراءة:

يتفق كثير من الباحثين في الوقت الراهن على أن القراءة تتألف من مكونين رئيسيين هما فك الشفرة أو التعرف على الكلمة، والفهم أو الاستيعاب. ويعتبر فك الشفرة (decoding) هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أو إلى بديل لغوي منطوق. ويشير الفهم أو الاستيعاب (comprehension) إلى الجوانب الأعلى ترتيباً في القراءة والتي يتمكن الفرد بموجبها من استخراج المعنى من اللغة.

كما يشير هالاهان وآخرون(2007) في وصفهما لعناصر القراءة أنه يمكن ضم تلك العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي: (R= D+C)، بمعنى أن القراءة = فك الشفرة + الفهم أو الاستيعاب. حيث: (R تعني Reading القراءة)،(D تعني decoding فك الشفرة)، (C تعني Comprehension الفهم وخاصة اللغة الشفوية) (هالاهان وآخرون، 2007، 518- 520).

على الرغم من ذلك، فإن هناك الكثير مما يتعلق بالقراءة أكثر من مجرد التعلق بتلك العناصر الأولية المتضمنة فيها، علماً بأن كلا العنصرين التي تتألف منهما القراءة، يتضمنان عناصر فرعية أخرى ومن خلال مراجعة الباحث لبعض الدراسات التي تناولت عناصر القراءة كدراسة (عجاج، 1998)، ودراسة

(الزيات، 1998) ودراسة (هالاهان وآخرون ،2007)، خلُصَ إلى أنَّ القراءة تتكون من عنصرين رئيسين هما:

أ- **التعرف على الكلمة (Word Recognition)**: هذه المهارة تساعد القارئ على قراءة الكلمات عن طريق فك شفرة الكلمات والحروف ومطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات، والقُراء الذين يبذلون مجهودا كبيراً في التعرف على الكلمة، فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة. **وتشتمل استراتيجيات التعرف على الكلمة على:**

- **الصوتيات** (Phontics): وهي إحدى استراتيجيات فك الشفرة التي فيها يطابق القارئ بين الصوت والحرف أو مجموعة الحروف المكتوبة.
- **الوعي الصوتي للكلمات** (Phonological Awareness): وهذا الإدراك أو الوعي يجب أن يسبق عملية الربط بين الصوت والحرف، فلكي يستطيع التلميذ فك الشفرة أو إدراك الارتباط بين الأصوات والحروف، فإن على التلميذ أن يدرك أن الكلام يمكن أن ينقسم إلى وحدات صوتية تمثّل الكلمات المكتوبة، **ومن المهام التي تساعد على تنمية الوعي بالأصوات الكلامية:**

1- التمييز السمعي عند انخفاض الصوت.

2- التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة (عجاج، 1998، 108).

- **الكلمات البصرية** (Slight Words): وهي الكلمات التي يتعرف عليها الطفل في الحال دون تردد أو تحليل أبعد، والقراءة السلسة تتطلب أن تكون معظم الكلمات كلمات بصرية، ويتضح من الدراسات وجود (220) كلمة بصرية أساسية يجب على التلاميذ أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث.
- **مفاتيح النص** (Context Clues): وهي المفاتيح التي تساعد التلاميذ للتعرف على الكلمة من خلال المعنى العام للجملة أو الفقرة التي توجد بها الكلمة، ويجب أن نشجع التلاميذ على استخدام الأطناب في اللغة، والأطناب في اللغة (Language Redundancies): تعطي تلميحات عن الكلمات غير المعروفة من خلال المعنى العام للنص، كما تساعد القارئ على تخمين معنى الكلمات غير المألوفة وعندما يقوم ذوي صعوبات التعلم بتدريب مستمر على قراءة القصص والكتب، فأنهم يتعلمون بطريقة طبيعية استخدام مفاتيح النص (عجاج، 1998، 110-113).

- **التحليل البنائي** (Structural analysis): يشير إلى التعرف على الكلمات عن طريق تحليل الوحدات الكلامية ذات المعنى مثل الإضافات التي تضاف أول الكلمة (Preffixes) أو التي تضاف أخر الكلمة (Suffixes)، وأصول الكلمات، والكلمات المركبة والمقاطع والعناصر البنائية. ويرى الزيات(1998) أنه يمكن للمعلمين أن يساعدوا التلاميذ على بناء واشتقاق وتوليد المعنى فيما يقرؤون، عن طريق إمدادهم ببعض المعلومات التي تمثل سياقاً أو خلفية أو إطاراً مرجعياً للنص موضوع القراءة (الزيات ،1998، 443).

فقد أشار الباحثون إلى أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التحليلات التركيبية للكلمات يساعدهم في اكتساب العديد من المفردات اللغوية، وفي توسيع قاموسهم اللغوي وفي تحسين قدراتهم على تعرف الكلمات.

<u>وفي نهاية الحديث عن مهارة التعرف على الكلمة واستراتيجياتها لا بد من الإشارة إلى النقاط الآتية:</u>

- على المعلم تشجيع كافة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على استخدام جميع استراتيجيات التعرف على الكلمة التي سبق ذكرها، وتدريبيهم عليها باستمرار وذلك لتحقيق المرونة والطلاقة في القراءة.
- يفضل تعليم التلميذ ذوي صعوبات القراءة مهارات الوعي الصوتي قبل البدء بتعليم القراءة. حيث يشير(الوقفي، 2003–أ، 359) إلى أن تعليم الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة قبل تعلم القراءة يحسِّن تعلمها.
- لا بد للمعلم من استخدام الصور والأشكال والرسوم البيانية والخرائط وغير ذلك من الأنماط المصورة التي ترافق النص لتساعد التلميذ في التعرف على الكلمة، لأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كثيراً ما يعتمدون على التلميحات التي يستمدونها من هذه المصورات في تعرف الكلمة.

ب- **الفهم القرائي** (Reading Comprehension): يعرف الفهم القرائي بأنه: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة (السليمان، 2006، 12). يعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات والصعوبات تأثيراً على ذوي صعوبات القراءة كما أنه أي (الفهم القرائي) أقلها قابلية للعلاج. فالتلاميذ الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات، لا يحرزون تقدما

ملموساً أو دالاً في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم قائمة، **وتشتمل مكونات الفهم القرائي على:**

- العناصر المتفاعلة في الفهم القرائي (Interactive Elements in Reading): حيث تؤكد النظريات البنائية في الفهم القرائي، أن الفهم القرائي يتكون من تفاعل حركي بين ثلاث عناصر، وهي القارئ والنص وسياق الموقف القرائي. **فالقارئ (The reader)** يأتي إلى المادة المقروءة ومعه بعض المعرفة والاهتمامات، التي تؤثر على ما يريد هذا القارئ أن يقرأه. **والنص (The text)** يشير إلى اللغة المكتوبة حيث يؤثر وضوح النص وتنظيمه على قدرة القارئ وفهمه والشعور بما يقرأ. وقد أشار سميث وسيسنباك (Smith & sesnabaugh,1992,p.168) إلى أنَّ استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين، وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسية في النص والملخصات قد زاد من قدرة التلاميذ على تكوين فكرة عن موضوع النص، وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه. **السياق (The context)**، حيث يوثر سياق الموقف القرائي والبيئة المحيطة بالكلمة على عملية القراءة، وتفاعل هذه العوامل الثلاثة يؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعل حركيا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه (عجاج، 1998، 115).
- مفاهيم أو مهارات الفهم القرائي (Concepts or Skills of Reading Comprehension): بمعنى أن الفهم القرائي يتطلب تفكير، وخلفية معرفية، واهتمام بالمادة المقروءة، وطبيعة الموقف القرائي، ومعرفة اللغة، والتعرف على التركيب الإعرابي، وتفاعلاً نشطاً مع النص المقروء (عجاج ،1998، 116).
- الطلاقة في القراءة (Fluency in Reading): وتشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأه. وكثير من ضعاف القراء لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة، وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية الكامنة، ويبذلون جهداً لفك شفرة كثير من الكلمات في القطعة التي يقرؤونها، ويغلب على قراءتهم الوقفات الطويلة، والتكرارات الكثيرة، والتعبيرات المملة، وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف على الكلمات (عجاج، 1998، 121).

ومن خلال العرض السابق لمكونات القراءة الرئيسية لابد من الإشارة إلى أنَّ كلاً من مهارات التعرف على الكلمة ومهارات الفهم القرائي ضروريان للتلميذ إذا كنا نود أن نسميه قارئاً ماهراً وأن كان في منهج القراءة

التقليدي يتم التأكيد على التعرف على الكلمة في المراحل الأولى من تعليم القراءة ويتم التأكيد على الفهم في المراحل المتأخرة، إلا أنه في المراحل الأولى في تعلم القراءة يجب على التلاميذ أن يتدربوا على التعرف على الكلمات والفهم والمعنى معاً.

رابعاً – عوامل الاستعداد لتعلم القراءة:

هناك أربعة عوامل أساسية تجعل الطفل مستعداً للقراءة، على أن تتوافر هذه العوامل الأربعة جميعها في التلميذ بدرجة كافية، حتى يصبح التلميذ قادراً على المباشرة في تعلم القراءة، ويعرض الباحث هذه العوامل على النحو الآتي:

أولاً– الاستعداد العقلي (Mental readiness): فالتلميذ الذكي يبلغ استعداده للقراءة قبل غيره من أقرأنه الأقل ذكاء. والقراءة بحد ذاتها تتطلب قدراً معيناً من النضج العقلي، لكنه ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في استعداد الطفل للقراءة، فجو غرفة الصف، ومهارة المعلم، والمناهج، والمادة التعليمية المستخدمة في القراءة وطريقة التعلم، تؤثر جميعها في مدى استعداد الطفل للقراءة (ملحم، 2002، 284).

ثانياً–الاستعداد الجسدي(physical readiness): إنَّ تعلم القراءة ليس عملية عقلية فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر والاستماع والنطق، ومن ثم فإنها تعتمد على صحة هذه الحواس، بالإضافة إلى أهمية الانتباه بالنسبة للتلميذ وأن يكون بصحة جيدة.

ثالثاً– الاستعداد الانفعالي والشخصي والعاطفي (standby emotional or personal): مما هو معروف أن الأطفال يولدون مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم، فنجدهم ينشؤون في بيئات مختلفة ومقومات ثقافية مختلفة، وهذا بدوره يؤدي إلى اختلاف في التنشئة الاجتماعية لكل طفل، واختلاف الحالة الاجتماعية لكل طفل يؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم، فهناك الأُسر التي تهتم بالدراسة وهناك أُسر لا تهتم، وهناك مشكلة بالطفل نفسه، نتيجة للآثار السلبية الاجتماعية التي يتواجد فيها، فتجده متأثر نفسياً مما يعرضه لفشل في عملية التعلم.

وأيضا الجدير بالذكر أن هناك العديد من الآراء والأبحاث تتفق على أن مشكلات الطفل العاطفية أو النفسية وكذلك الشخصية، تكون سبباً رئيسياً في إغفال بعض الأطفال في تعلم القراءة، ففقدان الثقة بالنفس، أو الشعور بالحزن، والحياء المبالغ فيه، والتردد والشرود الذهني، وأحلام اليقظة، كل هذه المشكلات توثر بالسلب في عملية تعلم الطفل للقراءة (برغوث، 2002، 69). وتتفق أيضاً الآراء والأبحاث التجريبية التي

أجريت في ميدان الاستعداد الانفعالي والشخصي على أن المشكلات العاطفية والشخصية، كعدم النضج العاطفي، والشعور الخوف وعدم الأمن وعدم القدرة على التكيف إلى غير ذلك قد تكون سبباً في إخفاق الطفل في تعلم القراءة (عودة، 1971، 30).

رابعاً–الاستعداد التربوي (prepare educational): ويتضمن هذا الجانب جميع المعارف والخبرات التي اكتسبها الطفل منذ ولادته وأهمها:

- الخبرات السابقة: وهي مجموع تفاعلات الطفل مع البيئة المحيطة بالفرد، وهي تساعد الطفل على ربط المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة.
- المحصول اللغوية: فالأطفال يختلفون فيما يكتسبونه من كلمات وتراكيب لغوية، وهذا الاختلاف هو نتاج لاختلاف البيئات وسلوك الأسرة نحو الطفل إلى جانب اختلاف القدرات العقلية.

وقد أكد الباحثون أنه من الممكن أن يكون الوالدين سبباً في نجاح أو فشل التلميذ في إكسابه حصيلته اللغوية (برغوت، 2002، 21).

<u>من خلال العرض السابق يمكن القول بأنه هناك عدة مؤشرات تدل على استعداد التلميذ للقراءة وهي:</u>

- الإبصار والسمع الجيدان، ودرجة الذكاء، والرصيد اللغوي المتنامي.
- القدرة على التركيز والانتباه، والتآزر الحركي والنمو الجسمي الجيد.
- سلامة النطق، والقدرة على ضبط مخارج الحروف.
- القدرة على التكيف والانسجام والتوافق مع المادة الدراسية، ودرجة الدافعية للتلميذ.
- المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، والنمو العاطفي والاجتماعي للتلميذ.
- الفصول الدراسية قليلة العدد، والجو المدرسي المشجع والحافل بالأنشطة المنهجية واللا منهجية.

أما قياس الاستعداد للقراءة فيمكن للمعلم الكشف عن قدرات التلاميذ واستعدادهم للتعلم القرائي من خلال:

أولاً: من خلال تطبيق اختبارات الذكاء، وتنقسم هذه الاختبارات إلى نوعين(اختبارات فردية، اختبارات جماعية).

ثانياً: من خلال تطبيق اختبارات الاستعداد للقراءة.

ثالثاً: من خلال تقدير المعلم لعوامل الاستعداد للقراءة، ويقوم هذا الاختبار على ملاحظة المعلم لخصائص التلاميذ وسلوكهم من خلال فترات اللعب أو الحصول على تقارير من أولياء أمور الأطفال، تتعلق

باهتماماتهم وقدراتهم اللغوية، ومستواهم العام، من حيث النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي، ويسجل المعلم كل ما يحصل عليه في بطاقة خاصة بكل طفل (عطية وآخرون، 1990، 29 –31).

خامساً– مراحل تعلم القراءة (reading learning stages):

يتفق الكثير من الباحثين على أن تعلم القراءة يمر بمجموعة من المراحل، وهذه المراحل تستغرق سنوات التعليم الأساسي وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية، وتتجلى هذه المراحل على النحو الآتي:

1– **مرحلة الاستعداد للقراءة:**

تستغرق هذه المرحلة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات والمرونة الكافية التي تنمي عند التلاميذ الاستعداد للقراءة. ويتم تكوين الاستعداد للقراءة عن طريق:

- تنمية القدرة على تذكر الأشكال والتفكير المجرد وتوسيع خبرة التلميذ بالبيئة المحيطة به.
- التمكن من صياغة الجمل البسيطة عن طريق تزويده بقدر كبير من المفردات.
- التدريب على سلامة النطق.
- تمييز الشبه والاختلاف بين الأشكال والصور ودقة التمييز البصري والسمعي.

2– **مرحلة البدء في تعلم القراءة:**

تبدأ هذه المرحلة في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، حيث يتم من خلالها تكوين العادات الأساسية في القراءة، وبعض المهارات والقدرات التي يمتلكها الطفل في هذه المرحلة موضحة كالتالي:

- معرفة أسماء الحروف والربط بين الكلمة والصورة.
- تعرف الكلمات بالصور.
- التمييز الصوتي بين نطق الحروف.
- التمييز البصري بين أشكال الحروف.
- أن يتعرف على جميع الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة.
- أن يعرف الحركات الأولية (الفتحة، الكسرة، الضمة، والسكون) وتكوين عادات الدراسة عن المعاني أثناء القراءة(الشوبكي، 2011، 95)؛(Mercer&Mercer,1993,p.292).

3- مرحلة التوسع في القراءة:

تسمى هذه المرحلة بمرحلة التقدم في اكتساب العادات الأساسية، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني إلى الصف السادس، وتتمثل المهارات التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة على النحو التالي:

- الاستقلال في تعريف الكلمات.
- الانطلاق في القراءة الجهرية.
- قراءة القطع الأدبية وقطع المعلومات والقصص.
- بناء رصيد من المفردات.
- ازدياد السرعة في القراءة.
- تنمية الدراسة عن موارد جديدة.

4- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات.

تشمل هذه المرحلة سنوات الإعدادية، ويتم فيها القراءة الواسعة، التي تزيد من خبرات القارئ اللغوية والبلاغية والتي تساعده في الانطلاق لفهم النصوص الأدبية والشعرية.

5- مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول.

تشمل ما يبقى من مراحل التعليم، فتستغرق الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتصفيتها في أنواع القراءة المختلفة بحيث تنمي لدى الأفراد اختيار وإتقان الموضوعات التي تسهم بشكل ملحوظ في تهذيب عاداتهم وتقويم سلوكهم (الشوبكي، 2011، 96).

واتجه بعض الباحثين إلى تصنيف مراحل تطور المهارات القرائية إلى ست مراحل، ومن هؤلاء الباحثين (يونس،2002)؛ (Lerner, 2000)، حيث قاموا بتصنيفها على النحو التالي:

1. مرحلة ما قبل القراءة (Early Literacy or pre_ Reading)، وتمتد من الولادة وحتى السنة السادسة من العمر.
2. مرحلة الترميز أو فك الرموز (Decoding)، وتمتد من الصف الأولى إلى بداية الصف الثاني.
3. مرحلة الطلاقة (Fluency)، وتمتد هذه المرحلة من الصف الثاني وحتى الصف الثالث.
4. مرحلة استخدام القراءة للتعلم (Reading For Learning)، وتمتد هذه المرحلة من الصف الرابع حتى الصف الثامن.

5. مرحلة وجهات النظر المتعددة (Multiple Viewpoints)، وتمتد هذه المرحلة من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر.
6. مرحلة البناء وإعادة البناء (Construction & Reconstruction)، وتمتد هذه المرحلة من الكلية وما بعدها (يونس، 2002، 5-6)؛ (Lerner، P55، 2000).

سادساً- تصنيف القراءة:

يشير الباحثون ومنهم (عطية، 1970)؛(الراشد، 2001،)؛(ملحم، 2002)؛ (خلف الله، 2004)؛ (عبد المجيد، 2005)؛ (السعيد،2005)؛(رزق، 2006)؛(أحمد، 2006)؛(أبو فخر، 2007)؛ (عبدات، 2008)؛ (القحطاني،2009)؛ (القرني، 2009)؛(الحلاق، 2010)(بتصرف) إلى أنواع عديدة للقراءة يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أولاً - من حيث الغرض من القراءة:

أ- **القراءة التحصيلية:** تشير القراءة التحصيلية إلى استظهار المعلومات. وتتسم بالأناة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة .

ب- **قراءة جمع المعلومات:** هذا النوع من القراءة يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر متعددة من أجل جمع ما يحتاج إليه من معلومات. مما يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع وكذلك إلى مهارة التلخيص.

أ- **القراءة السريعة الخاطفة:** يهدف هذا النوع من القراءة إلى معرفة شيء معين في فترة زمنية قصيرة. فهرس كتاب مثلاً أو قراءة مؤلفي كتاب معين.

ب- **قراءة الترفيه والمتعة الأدبية:** وهي قراءة تخلو من التعمق والتفكير وكد الذهن. ولهذا يراعى في اختيار مادتها الخفة، ويزاولها الفرد عادة في أوقات فراغه، وعلى فترات متقطعة.

ت- **القراءة النقدية التحليلية:** تهدف القراءة النقدية التحليلية إلى الفحص والنقد، ولذلك فإن القارئ في هذه الحالة يحتاج إلى الكثير من التروي والمتابعة. ويتميز الأفراد الذين يستخدمون هذا النوع من القراءة بقدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم.

ث- **القراءة الاجتماعية:** تشير القراءة إلى التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان. مثل (قراءة صفحات الوفيات والدعوات) والهدف من هذه القراءة: المشاركة وتقديم الواجب الديني والاجتماعي.

ج- **القراءة التصحيحية:** وهي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والأسلوبية والصيغ اللفظية، تهدف إلى تصحيح الخطأ مثل قراءة المعلم لكراسات تلاميذه والطبعات التجريبية (ملحم، 2002، 292-293).

ثانياً: من حيث الشكل والأداء:

أ- **قراءة الاستماع:** وهي قدرة المستمع على فهم وأدراك ما يسمع. ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات. ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم هذه القراءة على عنصرين:

1- تلقي الأصوات بالأذن وأجهزة السمع المرافقة.

2- إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة. ومن أهداف هذه القراءة:

- إكساب التلميذ القدرة على متابعة المسموع.
- إكساب التلميذ القدرة على التركيز والإصغاء.
- إكساب التلميذ القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث.
- إكساب التلميذ آداب الاستماع والمجال عن التشويش.
- إكساب التلميذ آداب مناقشة المسموع وبيان الرأي فيه(عبد المجيد، 2005، 84).

ومن ميزات القراءة الاستماعية: تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، كما تتيح للمدرس معرفة قدرات طلبته على الاستيعاب (الحلاق، 2010، 213).

ب- القراءة الجهرية: وهي عملية ميكانيكية فيزيولوجية، تستجيب فيها أعضاء النطق لدى القارئ لإدراك المقروء إدراكاً لفظياً، يتطلب منه توازناً نفسياً وجسمياً وعقلياً. والقراءة الجهرية تعني التعرف على الرموز اللغوية وما تدل عليها ونطقها نطقاً صحيحاً والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة (أبو فخر، 2007، 161).

وعرفها سامي رزق (2006)، بأنها: " التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً"(رزق، 2006، 11). وعرفها عبدات إلى أنها:" العملية التي فيها يتم ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة حسبما تحمل من معنى" (عبدات،

2008، 8). وأشار الباحثون إلى أن القراءة الجهرية تأخذ من وقت القراءة (75%) من الصفين الأول والثاني، وذلك لأهميتها في تمكين التلاميذ من السيطرة على القراءة، وتقل هذه النسبة كلما ارتقى التلميذ سنة بعد أخرى حتى يصل إلى(25%) في نهاية المرحلة الابتدائية بعد أن يكون التلميذ قد سيطرة تماماً على تلك الجوانب الأساسية للقراءة (القحطاني،2009، 19).

ومن أهداف القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

1- أن يقرأ التلميذ جملا مكونة من (6-7) كلمات.

2- أن يقرأ فقرة مكونة عدد من الجمل السهلة القصيرة دون تعثر.

3- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر في دقة وإتقان.

4- أن ينطق التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

5- أن يقرأ قصة من (700) كلمة.

6- أن يعبر عن الأفكار في تسلسل وتتابع بحيث يكون تلقائيا في التعبير.

7- أن يعلق على قصة بعد سردها وإبداء رأيه.

8- أن يشارك في الحوار المناقشة الجماعية (السعيد ،2005، 59).

ج - القراءة الصامتة: يعرفها الراشد بأنها:" عملية فكرية لا دخل للصوت فيها فهي تقوم على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وهي سرية لا صوت فيها ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة (الراشد، 2001، 21). ويشير (أبو فخر،2007، 162) إلى أن الأساس في القراءة الصامتة هو أن يستشف القارئ المعنى من الجمل المكتوبة، وهو غير مقيد بنطق الكلمات بل يلتقط المعاني ويدركها بالنظرة تلو النظرة.

ومن أهداف القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

1- زيادة سرعة التلميذ في القراءة مع إدراكه للمعاني، فالإجابة في القراءة الصامتة أقل وقتاً عن الإجابة في القراءة الجهرية.

2 - الاهتمام البالغ بالمعنى فالنطق يعتبر عنصراً يعوق سرعة التركيز على المعنى.

3 - تزيد من قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة، فهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات، وبالتالي تعمل على تيسير إشباع حاجات التلميذ وميوله، وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في الحياة.

4- تزيد من حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية، عن طريق إتاحة الفرص أمامه لتأمل العبارات والتراكيب والمقارنة بينهما.

5- تنمي الاعتماد على النفس في الفهم، وتعودهم الاطلاع، وبالتالي تعمل على مراعاة الفروق الفردية بينهم حيث أن كل تلميذ يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه (أحمد، 2006، 13).

أما عيوب القراءة الصامتة فتتجلى بالنقاط التالية: 1- تساعد على شرود الذهن وقلة الانتباه والتركيز من المعلم. 2- لا تهيئ للتلاميذ فرصة للتدريب على القراءة الصحيحة وتمثيل المعاني وجودة إلقائها (القرني، 2009، 27).

سابعاً- مفهوم صعوبات القراءة وتعريفها (the concept and definition of Reading Disabilities)**:**

اختلف الباحثون في تعريفهم لصعوبات القراءة، حيث طرحت تعريفات مختلفة، فقد عرفها طومسون ووتكنز (Thomson & watkins1993) بأنها:" صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة" (Thomson & watkins 1993,p126)، (الوقفي، 2003- أ، 367). وكذلك يعرفها (السعيد،2002، 179) بأنها: "عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ أو وجود تأخر ملحوظ في القراءة، فالقارئ المتأخر هو الشخص الذي أتيحت له فرصة تعلم القراءة، ولكنه لا يقرأ كما يتوقع منه حسب قدرته اللفظية والشفهية وقدرته العقلية" .

أما البعض يعتمد في تحديده لصعوبات القراءة على وجود مشكلات في النظام الصوتي كأساس لوجودها، حيث عرفها كامحي وكاتس(1998) بأنها: "اضطراب لغوي تطوري يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية. ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجود منذ الولادة ويستمر في مراحل العمر اللاحقة، ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية في الذاكرة، كما قد تظهر في الكلام أيضاً وفي الوعي اللغوي للأصوات" (كامحي وكاتس،1998، 43)؛(الوقفي-ب، 2003، 57).

وعرفها أيضا أورتن (Orton) بأنها: اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية (نقلاً عن: الوقفي، 2003- أ، 376).

كما عرفها الوقفي (2003) بأنها: حالة يواجه بها الفرد صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلها في الكلمات المكتوبة (الوقفي، 2003-ب، 57-58).

كما ذهب البعض إلى تعريف صعوبات القراءة، انطلاقاً من أسبابها وشدة الإصابة والسن الذي تحدث فيه، حيث عرفها مرسر(Mercer,1997)، بأنها: "صعوبات حادة في تعلم القراءة، تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وإلى اضطرابات جينية أو وراثية توثر على النضج العصبي الوظيفي، والعجز عن تعلم القراءة من خلال أساليب التدريس العادية داخل الفصل الدراسي"(Mercer,1997,p49)؛ (الزيات ،2008، 214).

ويعرف الـ(DSM-IV-TR ,2000 p51) صعوبات القراءة بأنها المشكلات التي يعاني منها الطفل وتتجلى بالتحصيل المتدني في القراءة، وضعف في تعرف الكلمة، وفي دقة وسرعة القراءة، وعدم فهم المادة المقروءة وهذه المشكلات تعود لأسباب تتعلق باضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

ويعرف الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل صعوبات القراءة بأنها تلك الصعوبات التي تظهر لدى الأفراد الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط، وتتجلى بمشكلات في تعلم مكونات الكلمة والجملة، وقد يشير تاريخهم إلى التأخر في النمو اللغوي، وتظهر لدى الغالبية منهم مشكلات في الكتابة والتهجئة (الخطيب، 2001، 158).

كما عرف (شعبان، 2006) التلميذ ذو صعوبات القراءة بأنه ذلك التلميذ الذي يقل مستوى القراءة لديه، بمقدار سنتين وأربعة شهور عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره أو مستوى ذكائه (شعبان، 2006، 2).

وعرفها (الزيات، 2008، 159) بأنها:" اضطراب أو صعوبة نمائية (developmental، disorder) ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعلم والتعليم والإطار الثقافي والاجتماعي".

وبعد العرض السابق لجملة التعريفات المختلفة التي تناولت صعوبات القراءة، يشير الباحث إلى النقاط التالية التي تميز مفهوم صعوبات القراءة:

- صعوبة القراءة اضطراب يصاب به التلاميذ الذين يمتازون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة.
- تتجلى صعوبات القراءة بمشكلات رئيسية في القدرة على تعرف الكلمة، وفهم النص المقروء، بالإضافة إلى مشكلات في الطلاقة.
- تعزى صعوبات القراءة إلى تلف أو خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي.
- قد ترافق صعوبات القراءة إعاقة معينة (سمعية أو بصرية أو عقلية أو انفعالية أو غيرها) لكن هذه الإعاقة ليست السبب في صعوبة القراءة التي يواجهها التلميذ.
- ينخفض المستوى القرائي للتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة بمقدار سنتين فأكثر عن المستوى المتوقع منه بالنسبة لعمره أو مستوى ذكائه.
- صعوبة القراءة تنشأ منذ الطفولة وتستمر مدى الحياة.
- التلاميذ ذوو صعوبات القراءة يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم.
- تؤدي صعوبة القراءة لدى التلميذ إلى العديد من الصعوبات في المجالات الحياتية مع نمو ونضج التلميذ.

ثامناً- مدى انتشار صعوبات القراءة:

لابد من الإشارة إلى أنَّ اختلاف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم عموماً وذوي صعوبات القراءة خصوصاً اختلافاً كبيراً جداً، يعزى إلى غياب تعريف عام وواضح ومتفق عليه، وإلى مشكلة محكّات وأدوات وأساليب التشخيص، واختلاف حدة صعوبات القراءة بين البسيطة والمتوسطة والحادة، والفروق المتعلقة بالجنس (ذكور وإناث)، ومشكلة تحديد أي معادلة أنسب لتقدير التباعد بين الذكاء والتحصيل (Keller, C., & Hallahan, D., 1987, pp9-10)؛(الوقفي، 2003- أ، 56-57) (Kenyon, R. 2003,p54).

وتشير نتائج الأبحاث التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل والتطور الإنساني (Livesay,1995) في الولايات المتحدة الأمريكية حول صعوبات القراءة إلى ما يلي:

- تصيب صعوبات القراءة عل الأقل واحدة من كل خمسة أطفال في أمريكا.

- أنماط صعوبات القراءة أكثر صعوبات التعلم شيوعاً حيث تصل إلى(75− 80%) من الذين يعانونها.
- صعوبات القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم التي تناولها الدراسة بالتمحيص والدراسة.
- يمكن تشخيصها وعلاجها بدقة تصل إلى(85%) فيما بين(5,5− 6,6) من العمر.
- العلاج المبكر أساسي لذوي صعوبات القراءة (Livesay,1995,p145)؛(الوقفي، 2003-ب، ص59)؛(الوقفي، 2003− أ، 368)؛(شعشاعة، 2011، 43).

وتشير دراسات إحصائية أخرى لسالتر وسمايتي (Salter& Smythe,1997)، إلى أرقام مشابهة إلى حد كبير كالتي جرت في أمريكا، حيث تصل نسبة صعوبات القراءة في الأرجنتين(25%)، وفي الدنمارك إلى(15%) وفي فنلندا إلى (22%) وفي ألمانيا إلى (40%) وفي بريطانيا إلى(15%) من مجموع أطفال المدارس، ومثل هذه النسبة في النرويج وإيطاليا. وفي دراسة أجريت في بلجيكا أشارت إلى أنَّ(48%) من أطفال المدارس لا ينهون المدرسة الابتدائية ألا ويكونون قد أعادوا صفاً من الصفوف الثلاث الأخرى.

وفي دراسة هومسبي (Homsby, 1995)، وجد أن حالات صعوبات القراءة توجد في الأحياء الفقيرة المكتظة أكثر من وجودها لدى أبناء القطاعات الموسرة من المجتمع، وتوجد بنسبة كبيرة في المناطق الريفية التي يتدنى فيها مستوى التعليم ونوعيته (Homsby 1995,P52)؛(الوقفي، 2003− ب، 59−60)؛(شعشاعة، 2011، 45)؛(الوقفي، 2003− أ، 387).

وتشير الأدبيات العلمية إلى أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، تبلغ أربعة أمثال الإناث، **حيث يبيِّن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR)**، أن (60%−80%) من المُشخَّصين من ذوي صعوبات القراءة هم ذكور، إلا أن الدراسات تفيد بأن نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث في هذا المجال، غير إنهن في غالب الأحيان لا يُشخّصن ولا يُصنّفن كذوات صعوبات القراءة، لأن أعراضاً كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو عليهن (DSM-IV-TR**,** 2000,pp50-54)؛ (أبو فخر، 2007، 58).

وفي الدول العربية فقد اختلفت التقديرات من دولة إلى أخرى، ففي جمهورية مصر العربية يشير (عماد، 2008، 4) إلى أن نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة في المدارس الابتدائية تتراوح ما بين(16% إلى 26%) من مجموع تلاميذ المدارس. وفي الإمارات العربية المتحدة يشير (الزراد،1991، 122−123) إلى أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً في المدارس الابتدائية. وفي قطر

وعُمان يشير (علي، 2005، 48) إلى أنَّ صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين تلاميذ المدرسة الابتدائية يليها صعوبات الانتباه والذاكرة. وفي الأردن يشير (السبايلة، 2004، ص 35) إلى أن (20% إلى 25%) من تلاميذ المدرسة الابتدائية يحتاجون إلى تدريب متخصص في القراءة. وفي سورية أشارت دراسة (السعيد، 2005) إلى أن نسبة صعوبات القراءة الجهرية من مجموع تلاميذ المدارس الابتدائية في محافظة مدينة دمشق بلغت (4,59%).

لا بد من الإشارة إلى أنه لا توجد إحصائيات دقيقة توضح نسبة انتشار صعوبات القراءة والكتابة في مراحل التعليم المختلفة في جميع بلدان الوطن العربي، ناهيك لعدم وجود مقاييس مقننة لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة، ليتم تشخيصها وعلاجها والتغلب على أثارها السلبية في مرحلة مبكرة (سيد أحمد، 2010، 25)؛(شعشاعة، 2011، 45).

وفي ختام الحديث عن نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة لابد من التنويه إلى مجموعة من النقاط:

- تُعد صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً.
- تختلف نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة والكتابة من دولة لأخرى ومن دراسة لأخرى، بسبب غياب تعريف عام وواضح ومتفق عليه، وبسبب المشكلات المتعلقة بمحكّات وأدوات وأساليب التشخيص.
- تشكل النسب المرتفعة لذوي صعوبات القراءة والكتابة تحدياً للمهتمين ببرامج التربية الخاصة.
- التعرف على نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة والكتابة ضروري لوضع خطط مناسبة للتخفيف منها.
- التشخيص والعلاج المبكر أساسي لذوي صعوبات القراءة والكتابة.

تاسعاً- أعراض (مظاهر) ذوي صعوبات القراءة (Symptoms of Reading Disabilities)

بعد مراجعة الباحث لبعض الدراسات والأدبيات العلمية التي تناولت مظاهر وأعراض ذوي صعوبات القراءة كدراسة (Ramus, et al, 2003)؛(Brehant & Hamff, 1999)؛(القاسم،2000) ؛ (البطاينة، 2005)؛(أبو فخر، 2007)؛ (عريفج، 2003)(بتصرف) خلُصَ إلى أنَّ مظاهر القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يُمكن حصرها في ثلاثة مجموعات على النحو التالي:

أ- **العادات القرائية والتي تتضمن:**

1. الحركات الاضطرابية عند القراءة.
2. الشعور بعدم الأمان .

3. فقدان مكان القراءة باستمرار، فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه، بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها، أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.
4. القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة، تعوق عملية القراءة.
5. جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة، مما يتعب العينين أثناء القراءة، وبالتالي يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة (البطاينة وآخرون ،2005، 145).

ب- **صعوبات تعرف الكلمة أثناء القراءة وتضم:**

1. الحذف لكلمات كاملة أو لجزء منها.
2. الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.
3. الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
4. التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ التلميذ (حضرت إلى المزرعة)، فيقوم بتكرار عبارة (حضرت إلى) عدت مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة (مزرعة).
5. الأخطاء العكسية: حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية.
6. أخطاء تظهر في حذف بعض حروف الكلمة أو إضافة حروف لها أو استبدال بعض الحروف بأخرى غير واردة في الكلمة، أو عكس مواقع الحروف في الكلمة.
7. تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
8. التهجئة غير السليمة للكلمات.
9. التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.
10. القراءة السريعة وغير الصحيحة، أو القراءة البطيئة جداً، والقراءة بصوت مرتفع.
11. القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة، مما يفقد الجملة معناها.
12. استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة (Ramus, et al, 2003,p165)؛ (عريفج، 2003، 27)؛ (القاسم، 2000، 122).

ث- **أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم:**

1. عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة)، من نص تم قراءته.
2. عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
3. عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة (البطاينة وآخرون، 2005، 146).
4. العجز عن فهم المقروء وعدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات (أبو فخر،2007 ، 164).
5. تنقصهم استراتيجيات تحسين الفهم والاستيعاب لديهم.
6. غير قادرين على تلخيص النص ولا حتى ربطه بخبراتهم السابقة.
7. ليس لديهم خلفية معرفية جيدة حول النص الذي يقرؤونه(Brehant & Hamff, 1999,p.295).

ويشير (القاسم، 2000، 122- 123) في هذا الصدد، إلى أنَّ هناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى، التي تظهر بوضوح، خاصة في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى وهي:

1. **التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:**

- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى، والإفراط في التحليل.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وتزايد الخلط المكاني، حيث يتم الخلط في بداية أو نهاية الكلمة
- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري، وعدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.

2. **القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:**

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة، وتبديل مواضع الكلمات في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

3. **القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، وتشمل:**

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة، وعدم فهم معنى الجملة، والقصور في تذوق النص.

4. **صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:**

- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).
- تمييز الحروف المشددة عن غيرها، تمييز التنوين، تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

- تمييز همزات الوصل والقطع، التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص).
- التمييز بين الهاء والتاء المفتوحة والتاء المربوطة.

5. صعوبة في تتبع مكان الوصول إلى القراءة، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنّ جميع التلاميذ ممن لديهم صعوبات في القراءة لن يظهروا جميع هذه الخصائص والأعراض، فكثير من الأعراض التي ذكرت تعتبر عادية من جانب نمائي وهي سلوكيات متوقعة لدى التلاميذ الصغار، إلا إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية عندئذ تصبح موضع اهتمام. ومن المهم الإشارة أيضاً إلى أن هذه الأعراض قد تترك لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أثاراً نفسية واجتماعية سلبية من الممكن أن تؤثر على تكيفهم المدرسي.

عاشراً- العوامل والأسباب المساهمة في صعوبات القراءة (Factors and causes contributing to Reading Disabilities):

ترجع صعوبات القراءة لأسباب عديدة، ونادراً ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل لعامل واحد، ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل، تجمعت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل وبين تقدمه في القراءة، ومن خلال مراجعة الباحث لمجموعة من الدراسات والأدبيات العلمية المختلفة، كدراسة (الزيات، 1998)، ودراسة (أبو فخر، 2007)، ودراسة (البطاينة وآخرون، 2005)، ودراسة (علي، 2005)، ودراسة (الملحم، 2002)، وجد أنَّ معظم هذه الدراسات حاولت وضع أسباب صعوبات القراءة في ثلاثة فئات رئيسية، لذلك حاول الباحث تلخيص تلك العوامل والأسباب، وذكرها هادفاً من وراء ذلك التعرف على أهم العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات القراءة، وفيما يلي عرض موجز لهذه الأسباب والعوامل:

أ- **العوامل الجسمية** (physical factor):

يقصد بالعوامل الجسمية تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية أو الفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص. وتشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع الاختلال العصبي الوظيفي. ويقيم هؤلاء الباحثون تفسيراتهم لمنشأ صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغيرات أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو الناتج الوظيفي لها. من الاختلالات العصبية

الوظيفية التي يراها هؤلاء الباحثون: **اضطراب السيطرة المخية أو ما يسمى بالجانبية**[1]، ومع أن هذه الافتراضات تبدو مقبولة منطقياً، إلا أنَّ التسليم بها يشكل صعوبة كبيرة. لتداخل النظم النمائية والعصبية والوظيفية التي تعد مسؤولة عن هذه الأداءات. ومع ذلك فقد توصل عدد من الباحثين المتخصصين في فسيولوجية الجهاز العصبي إلى معلومات ونتائج تشير إلى وجود فروق دالة في ناتج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من الأطفال العاديين. ويضيف الزيات (1998) أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية. وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة.

فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق. كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فإن أي اختلال أو اضطراب في أي من هذه الوسائط أو فيهما معاً يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة (الزيات، 1998، 423- 424).

ولقد اعتبر "كرتشلي" (Critchley) الوراثة على أنها السبب في صعوبة القراءة، وخلص "بانتين" (Bannatyne)، بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والتهجئة واللغة إلى أنَّ هناك دليلاً لوجود أُسُس وراثية للصعوبات في القراءة. واستنتج كل من ديكر وديفريز من خلال دراستهم الأسرية الشاملة على صعوبات القراءة بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبات القراءة

وفي نفس الاتجاه قدم "أولسون وآخرون" (Olson et al)، وبننجتون، (Pennington) دليلاً إضافياً على أن صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية. وأن التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة.

ويمكن تفسير هذه الاستنتاجات في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث، ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر. وهذا لا يعني بأن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الاستفادة من التعليم، ولكنه يعني بأن

[1] – يقصد باضطراب السيطرة المخية (الجانبية): تفضيل استخدام أو السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الجانب الأخر.

هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرائق التدريس العادية، وأنهم في حاجة إلى تدريس أكثر تخطيطاً وتنظيماً (نقلاً عن:علي ،2005، 56).

ب- **العوامل النفسية والعقلية** (psychological and mental factors):

يشير (الملحم،2002، 299) إلى أن العوامل النفسية والعقلية، التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

- **اضطراب الإدراك السمعي** (disruption listening perception): إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً. ومن خلال عمليات الاستقبال، ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى. وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:
  - التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
  - التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكي.
  - تمييز الكلمات.
  - تمييز الأصوات خلال الكلمات.
  - القدرة على المزج أو الدمج.
- **اضطراب الإدراك البصري** (disruption of visual perception): أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة، يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية. وضعف الإغلاق البصري. وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ. وإدراك العلاقات المكانية.
- **الاضطرابات اللغوية** (language disorders): فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام. والتعبير وتنظيم الأفكار. وهذا يعكس بالضرورة انفصالاً ملموساً بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.
- **اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي** (willful attention deficit): وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي

والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي. وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه، يؤثر تأثيراً سالباً على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

- **اضطراب الذاكرة (memory disorder)**: أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية. كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية.
- **انخفاض مستوى الذكاء(Intelligence)**: يشير الباحثون (الزيات، 2008)؛ (الوقفي، 2003)؛(الملحم،2002)، (بتصرف) إلى أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي. وأنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضاً. بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي. وأن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج، والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك.

ت–العوامل البيئية (Environmental factor):

يشير(البطاينة وآخرون، 2005) إلى أن العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال انجيليمان، (Engelmann)، وكوهين (Cohen)، وبتمان وهارينغ (Bateman & Haring)، ويلير وربلي، (Blair & Rupley)، يرون أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية، ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة. فالمعلم هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة، فعدم مراعاة المعلم للمبادئ التعليمية المطلوبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يؤثر سلباً على اكتساب هؤلاء التلاميذ لمهارات القراءة المطلوبة، بالإضافة إلى إسهامات بعض المعلمين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة، كلها تساهم في صعوبات تعلم القراءة. **ومن بين بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة:**

- إهمال المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معه على تلاميذ صعوبات القراءة الإفادة منها.

- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلميذ.

كما يمكن القول أن للفروق الثقافية أو الاختلافات الثقافية للآباء ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم، له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم، في حين ازدادت صعوبات القراءة عند الأطفال الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي (البطاينة وآخرون، 2005، 136).

ويشير (أبو فخر،2007، 167) إلى أن العوامل البيئية، تلعب دوراً في التخلف القرائي، بخاصة عندما تكون على شكل حرمان بيئي، متمثل بسوء التغذية، والحرمان من فرص التعلم الممكنة في البيت والمدرسة، فعدم قدرة المعلم على تفريد التعليم، بما يتلاءم مع حاجات الأطفال، من الأمور التي تؤدي إلى التأخر القرائي، بالإضافة إلى ذلك يشير أبو فخر، إلى أن الأطفال المتأخرين قرائياً، ينحدرون من أُسر، تكثر لديها المشكلات التي تظهر على شكل صراعات واتجاهات سلبية نحو التعليم.

وفي ختام الحديث عن العوامل والأسباب المساهمة في صعوبات القراءة لابد من التنويه إلى بعض النقاط الهامة في هذا الصدد كما يلي:

- ترجع صعوبات القراءة لأسباب وعوامل متعددة تتضافر فيما بينها فتؤثر في العمليات النفسية النمائية مما يقود للإصابة بصعوبات القراءة.
- لا يمكن اعتبار العوامل البيئية السبب الرئيسي والمباشر في حدوث صعوبات القراءة، فالحديث عن العوامل البيئية يقصد به هنا أنها قد تكون سبباً في تعميق أثر صعوبات القراءة أو الحد من أثارها على تحصيل التلميذ.
- إن الأسباب والعوامل المتعلقة باضطراب الجهاز العصبي المركزي لا يمكن معالجتها بشكل كامل، بل يمكن التخفيف من آثارها.
- تتضافر العوامل الجسمية والنفسية والعقلية والبيئية لتطور صعوبات القراءة لدى التلميذ.

الحادي عشر– الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة (Behavior characteristics of Reading Disabilities):

إن تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة، أدى إلى تباين الخصائص السلوكية للتلاميذ الذي يعانون من صعوبات القراءة، ومع ذلك أمكن حصر الخصائص التي يتميز بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة كما هو موضَّح في الجدول رقم (1).

الجدول (1) يُبيّن الخصائص السلوكية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة.

الخاصية	وصف الخاصية أو تحليلها
عادات القراءة، حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة قريبة من عينيه.	عصبي، متململ، عبوس، متجهم، صوت مرتفع، يرفض القراءة، يبكي ويصرخ، يحاول تشتيت المعلم ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يقرب مواد القراءة منه، يبدو عليه السخط والتبرم.
أخطاء التعرف على الكلمة، أخطاء حذف، إدخال استبدال، أخطاء قلب، عكس، أخطاء نطق و أخطاء نقل أو ترتيب، لا يعرف بعض الكلمات، قراءة بطيئة متقطعة.	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى أخر، يدخل بعض الكلمات، يستبدل الكلمات بكلمات بأخرى، يعكس الكلمات، عدم الالتزام بالنطق الصحيح، يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ، يتردد حوالي (5) ثواني عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها، أخطاء نطق الكلمات.
أخطاء فهم، عجز عن استرجاع الحقائق الأساسية عجز عن تتابع الاسترجاع، عجز عن استرجاع الفكرة الأساسية.	غير قادر عن الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الوردة بالنص، غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقراها بالترتيب أو التتابع، غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية أو الهدف الرئيسة للقصة.
أعراض التشتت، قراءة كلمة كلمة، صوت مرتفع وحاد، تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم.	يقرأ بطريقة متقطعة، غير قادر على التجميع المترابط للكلمات أو المعاني، يقرأ بصوت مرتفع وحاد مختلف عن نظم المحادثة العادية، وقفات غير ملائمة، يضم الفقرات معاً دون الالتزام بالنقط والفواصل والمعاني.

نقلاً عن (ملحم، 2002، 300)

الثاني عشر– تشخيص ذوي صعوبات القراءة Diagnosis of Reading Disabilities:

يؤكد معظم الباحثون على أهمية تشخيص صعوبات القراءة بقولهم " إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون لصعوبات القراءة، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل ضرر الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى صعوبات القراءة غير المكتشفة. وإن التشخيص الدقيق مع التدخل العلاجي المانع الفعال، يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للتلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة (جلجل، 1995 37)(شعشاعة، 2011، 62).

ونظراً إلى أن القراءة تشكل الجزء الأكبر من نسبة صعوبات التعلم، فقد وجه الباحثون والمختصون بالقراءة اهتمامهم نحو تصميم الكثير من أدوات التقييم النظامية وغير النظامية، لقياس المهارات القرائية وتشخيص صعوباتها، وبعد مراجعة الباحث للعديد من الدراسات والمراجع العلمية التي اهتمت بتشخيص صعوبات القراءة، عمد الباحث إلى عرض أهم النقاط المتعلقة بتشخيص هؤلاء التلاميذ:

12– 1. أهداف تشخيص ذوي صعوبات القراءة: يوضح هاريس وسيباي (Harris & Sipay,1990) الهدف من تشخيص صعوبات القراءة بقولهم " إن الغرض من تشخيص صعوبات القراءة هو تحديد كيف تساعد الطفل بصورة أفضل لتحسين قدرته على القراءة " (Harris & Sipay, 1990 ,123).

كما يشير الخصاونة (2004) إن إجراءات التقييم تُنفذ من أجل الحصول على المعلومات حول القدرات القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة، وللحصول على هذه المعلومات يمكن استخدام إجراءات التقييم بهدف:

- تعرف التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم خاص في القراءة.
- إيجاد المستوى القرائي التدريسي لكل تلميذ.
- تعرف المشكلات القرائية المحددة التي يعانيها ذوو الصعوبات القرائية.
- ملاحظة مواطن القوة والضعف في الجانب القرائي لدى التلميذ ذوي صعوبات القراءة.
- تقرير القدرة الكلية العامة للتلميذ.
- إيجاد نموذج التعلم المفضل لدى التلميذ، وما إذا كان يستخدم استراتيجيات معرفية في القراءة.
- تطبيق برامج قرائية مناسبة لتحسين عملية القراءة.
- صياغة أهداف عامة وأهداف خاصة للتدريس (خصاونة، 2004، 47).

12- 2. المعايير المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات القراءة: هناك بعض الملامح التي تواكب ذوي صعوبات القراءة التي يمكن أن يلاحظها الآباء والمعلمين، والتي يمكن أن تُؤخذ كضمان على وجود صعوبة بالقراءة عند التشخيص، غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه الملامح أو المحكات، هي احتمالات على وجود صعوبات القراءة، ثم إنها لا يشترط أن تجتمع جميعها في حالة واحدة، ومن هذه المحكات ما يلي:

- **التباين بين مهارات القراءة والذكاء:** حيث تشكل الفجوة بين مهارات القراءة والذكاء الشرط الأساسي لوجود صعوبات القراءة. عادة يقل مستوى القراءة للأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة من سنة إلى سنتين ونصف عن مستوى قراءة أمثالهم عمراً وذكاءً.
- **تأخر في القراءة وضعف في التهجئة:** تتمثل صعوبة القراءة، بتأخر وضعف في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس، يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها. وتنتج الصعوبة في التهجئة، عن صعوبة في التمييز البصري وصعوبة في التحليل السمعي.
- **صعوبات في التوجه المكاني:** يلاحظ على الأفراد ذوي صعوبات القراءة، بأنهم ليس لديهم أدنى فكرة عن اليمين واليسار في المكان، وما من شك في أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية، مقروناً باللغة التي كثيراً ما تستعمل عبارات مكانية، من مثل أعلى وأسفل أو أمام ووراء وخلف إلى غير ذلك من المفاهيم، التي تلقي بصعوبات أمام ذوي صعوبات القراءة وتجعلهم يتيهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة أو غير ذلك من النشاطات الحركية.
- **صعوبات السلسلة:** تقترن صعوبات القراءة، بصعوبات في سلسلة الأشياء، كحفظ أيام الأسبوع أو حفظ شهور السنة بتواردها الزمني، ومثل ذلك الحروف الهجائية مرتبة والأرقام الحسابية، وتوارد الحروف في الكلمة إلى غير ذلك، مما يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية التتابعية. وذوي صعوبات القراءة لا يواجهون مشكلات في السلسلة في كتبهم المقررة فحسب، بل في جميع نشاطاتهم اليومية، في اللباس وتسلسل العمل وإهمال الممتلكات الشخصية وغير ذلك، مما يشير إلى فوضى ظاهرة وسوء أدارة وتنظيم.
- **ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة:** تشير الدراسات والشواهد المتواترة إلى وجود ضعف في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة، لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة، تتجلى في ضعف تذكر أنماط الحروف، والصلة الأساسية بين الحرف والصوت، وتكوين صورة عقلية للكلمات والحروف والأرقام، فمجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطاً قوياً للمعلم.

- **قصور الاستيعاب أو الفهم:** يعاني الأفراد ذوي صعوبات القراءة من مشكلات في استيعاب ما يقرءون ويمكن حصر هذه المشكلات في ثلاث مستويات: **المستوى الأول:** مشكلات الاستيعاب الحرفي، كعدم فهم معنى الكلمات أو الفقرات أو الفكرة الرئيسية أو تسلسل الحوادث. **المستوى الثاني:** مشكلات الاستيعاب التفسيرية، والتي تتجاوز مجرد كلمات النص إلى استنتاج أفكار أو تتنبأ بنتائج أو تكون أراء منها. **المستوى الثالث:** مشكلات استيعاب المهارات النقدية، التي تتطلب إصدار أحكام على النص في ضوء اتجاهات القارئ وآرائه، والوصول إلى استنتاجات حوله، وتقييم آراء الكاتب ومعتقداته، وتعتمد قدرة التلميذ في هذا المستوى على مستويي الاستيعاب السابقين (الوقفي، 2003، 370–374).

وتشير الدراسات والأدبيات العلمية إلى وجود بعض المحكات التي تستخدم في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومنها ما الآتي:

- **محكّ التباين:** ويشير هذا المعيار إلى وجود اختلاف أو تباين بين قدرات التلميذ العقلية وبين التحصيل في مهارات القراءة، بمعنى أن التلميذ يتمتع بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة ومع ذلك يعاني من صعوبة في القراءة (الزراد، 1999، 16).
- **محكّ الاستبعاد:** والذي يشير إلى استبعاد تلك الحالات التي يكون انخفاض تحصيل القراءة فيها ناتجاً عن إعاقة حسية (بصرية أو سمعية)، أو تخلف عقلي، أو إعاقة حركية، أو اضطرابات صحية، كما يتضمن استبعاد حالات انخفاض التحصيل الناتجة عن حالات بطء التعلم أو التأخر الدراسي، أو عن عوامل ثقافية، أو بيئية أو اقتصادية سيئة(Chalfant, 1984,p9).
- **محكّ التربية الخاصة:** ويقصد به بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، بحاجة إلى طرائق خاصة في التعليم، تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم، ومساعدتهم على النمو والتطور، وبدون هذه الخدمة، لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية. حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعماً مما يوفره التعليم الصفي العادي (السبايلة، 2003، 33).
- **محكّ العمليات النمائية:** وهذا المحك مرتبط بخلل وظيفي عصبي في الدماغ، تؤدي لاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية النمائية (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير، واللغة)، التي تنعكس على الأداء الأكاديمي للقراءة والكتابة (DSM-IV-TR 2000،p50) (ICD-10 1992, p255).

12- 3 - خطوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة: تتمثل خطوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة في استخدام عدد من الأساليب والإجراءات المناسبة من قبل المعلمين والآباء والاختصاصيين والتي تتجلى فيما يلي:

- تقييم قدرات الطفل الحسية السمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات العلاقة.
- تقييم قدرات الطفل الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات ذات العلاقة.
- تقييم قدرات الطفل العقلية (الذكاء).
- ملاحظة أداء الطفل القرائية، وهل يتناسب ذلك الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم لا ؟
- ملاحظة أداء الطفل القرائي، وبخاصة في القراءة الجهرية، فهل ينطق بشكل صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف أو الكلمات؟

ملاحظة أداء الطفل أثناء القراءة الاستيعابية، فهل يستوعب الطفل معنى النص المقروء، وهل يجيب على الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء؟ (خصاونة، 2004، 47).

12- 4. مستويات تشخيص ذوي صعوبات القراءة: لتشخيص ذوي صعوبات القراءة هناك ثلاثة مستويات تبدأ **أولاً: بمستوى التشخيص العام:** يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين، وإعطاء أهمية خاصة للضعفاء، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور. يقارن المتعلم من خلال مستوى نشاطه القرائي، ومستوى أدائه في مجالات أخرى، وهل هو بمستوى التوقع لنحكم على أنه يعاني من عجز قرائي أو لا ؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق اختبارات في قياس القدرة القرائية مثل اختبار جيتس للمسح القرائي، إضافة إلى قياس قدراتهم العقلية من خلال أحد اختبارات الذكاء كاختبار (ستانفورد بينيه لقياس الذكاء)، وكذلك القدرة الحسابية لنتعرف على وجود تناغم بين هذه المجالات (الظاهر،2008، 215).

أما اختبارات التشخيص العام فهي التي تتعلق بالتحصيل الدراسي العام الذي يقيس المتعلم بشكل عام لجميع المقررات المتعلقة بالمنهج، ومن خلالها نتعرف على نواحي القوة والضعف. ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- اختبارات كاليفورنيا للتحصيل الدراسي ويتضمن (القراءة، اللغة، التهجئة، الرياضيات).
- اختبارات أيوا للمهارات الأساسية وتشمل (المفردات، الفهم، مهارات تحليل الكلمة، والمهارات اللغوية).

- اختبارات متروبوليفان للتحصيل الدراسي وتتضمن (القراءة، الهجاء، العلوم العامة، الحساب، العلوم الاجتماعية).

ثانياً – التشخيص التحليلي للقراءة: وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، وبذالك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة، ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة. فأين تكون الصعوبة ؟ هل هي السرعة أو في المفردات، أو الاستيعاب، أو في اختيار كلمات في سياق أو بدون سياق أو معرفة التفاصيل أو إتباع التعليمات أو الدلالة العامة ؟ (الظاهر، 2008، 216).

أم الاختبارات التي تمثل المستوى التشخيصي التحليلي والذي يركز فيه على القراءة فقط، إذ يسعى المقيم أن يتعرف على أي جانب أو أكثر من جوانب القراءة التي يعاني منها المتعلم. ومن الأمثلة على هذه الاختبارات:

- اختبارات جيتس للقراءة الأساسية وتشمل (إدراك المفهوم العام، التنبؤ بالنتائج، فهم التعليمات، معرفة التفاصيل).
- اختبارات النمو في القراءة الحديثة للمرحلة الابتدائية وتشمل المفردات، الفهم العام، الفهم الخاص.

ثالثاً: مستوى أسلوب دراسة الحالة: وهو مستوى أكثر شمولية وأكثر دقة، فهو يغطي المستويين السابقين فضلاً عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، ويتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قُدراته القرائية والجسمية والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والبيئة التعليمية، والطرائق المستخدمة. يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات السلبية (الظاهر، 2008، 216). أما الاختبارات المتعلقة بمستوى دراسة الحالة يمكن من خلالها التعرف بدقة على الصعوبات التي يعاني منها المتعلم من خلال تطبيق اختبارات دقيقة فردية، ومن الأمثلة على هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبار سباج (Spache) لتشخيص القراءة.
- اختبار جيتس/ماك كليوب لتشخيص صعوبات القراءة والذي يشمل على العديد من الاختبارات الفرعية.

12-5. أساليب تشخيص ذوي صعوبات القراءة:

يقترح علماء النفس والتربية نموذجين لتشخيص ذوي صعوبات القراءة: التشخيص الرسمي، والتشخيص غير الرسمي.

1- **التشخيص الرسمي:** وهو الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها (كيرك وكالفانت، 1988، 260)، وهو التقييم الذي يقوم على عملية تشخيص القدرات القرائية ومستوى التحصيل فيها، عبر الاختبارات المقننة ذات الصلة بموضوع القراءة والتعليمات النمائية المرتبطة بها، وبشكل عام فأن هذه الاختبارات، تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك الكلمات وتحليلها وفهمها، والعناصر المرتبطة بمهارات القراءة العامة، مثل التمييز السمعي، أو مزج أو دمج الأصوات (أبو فخر،2007، 170).

ويصنف (الزيات، 1998، 469)، اختبارات القراءة الرسمية إلى ما يلي:

- **الاختبارات المسحية:** وهي مجموعة من الاختبارات التي تعطى تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي، وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين: درجة التعرف على الكلمات، والثانية للفهم القرائي.

ومن الأمثلة على هذه الاختبارات اختبار (داريل) واختبار(سباك) وهذا الأخير سلسلة متكاملة من الاختبارات لتقيم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

- **الاختبارات التشخيصية:** وهي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى الطالب. ومن الأمثلة على هذه الاختبارات التشخيصية المقننة اختبار (دروين) لتشخيص صعوبات القراءة من خلال مهارات التعرف على الكلمات، واختبار (جيلمور) للقراءة الجهرية واختبار (جراي).
- **بطاريات الاختبارات الشاملة:** وهي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

ومن الأمثلة على هذه الاختبارات: اختبار ديل جوردان Dale،(R- Jordan) فقد عربه، محمود فندي العبد الله (1997) (أبو فخر، 2007، 170).

2- **التشخيص غير الرسمي:** بما أن التشخيص الرسمي يستغرق وقتاً وجهداً ومالاً، لذا يقترح التربويون استخدام التشخيص غير الرسمي، الذي يقوم به المعلم داخل الصف من خلال أعداد اختبار للكشف عن صعوبات القراءة (حافظ، 2000، 97)، ويعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها، هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة،

(السرطاوي، 2006، 3)، والأسلوب غير الرسمي لا يستخدم اختبارات مقننة، ولكنه بدلاً من ذلك يفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه في الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل .

ويذكر (كيرك وكالفانت، 1988، 261) إن المعلمين يستخدمون طرائق غير رسمية، لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات، ويستخدم التقييم غير الرسمي من قبل معظم المعلمين في البداية وحين يفشلوا في تشخيص المشكلة عندئذ يحولون التلميذ لإجراء عملية التقييم باستخدام الاختبارات الرسمية. **ومن أساليب التقييم غير الرسمي ما يلي:**

- **استبيان القراءة غير الرسمي:** يوفر استبيان القراءة غير الرسمي ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، ويمكن تطبيقه بسرعة وسهولة، كما أنه يحدد مستويات القراءة وأنماط الأخطاء والتكنيكات التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات وعلاقتها بالخصائص السلوكية القابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي (الزيات، 1998، 466).

يحدد استخدام استبيان القراءة غير الرسمي ثلاث مستويات للقراءة وهي:

- **مستوى القراءة الاستقلالي:** وهو المستوى الذي يستطيع التلميذ فيه القراءة بفهم وسهولة ودون مساعدة من الغير، ويفترض في هذا المستوى أن يستطيع التلميذ تعرف (99%) من الكلمات إذا أجري له الاختبار، وأن لا يقل استيعابه في القراءة الصامتة عن (87%).
- **مستوى القراءة التعليمي:** يقصد بهذا المستوى قدرة التلميذ على القراءة والفهم بمساعدة المعلم، ويصل معدل التلميذ في هذا المستوى إلى(90%) أو أكثر في تعرف المفردات ولا يقل في الاستيعاب عن (60%).
- **مستوى الإحباط أو الإخفاق في القراءة:** وهو المستوى الذي لا يستطيع فيه التلميذ القراءة بسبب صعوبة مادة القراءة بالنسبة له، ويتدنى مستوى قراءة الكلمات إلى أقل من (90%)، ومستوى الاستيعاب يقل عن (60%) (الهادي، 2004، 57).

- **تحليل أخطاء القراءة الشفهية:** وهو مدخل نفس لغوي لتقويم القراءة الشفهية. وتحليل الأخطاء التي يبديها التلميذ عند قراءته المادة المطبوعة أو المادة موضوع القراءة. وهذه التحليلات يُنظر إليها كأسس تشخيصية، حيث من خلالها يمكن الكشف عن العمليات اللغوية التي تقف خلف هذه الأخطاء وتحليل هذه الأخطاء هو جهد إيجابي لتقويم الفهم القرائي.
- **التقويم المدرسي الوثائقي:** وهو نوع من التقويم البديل لاختبارات القراءة التقليدية المقننة. ويستخدم هذا التقويم نظراً للمشكلات التي يثيرها الاعتماد على اختبارات القراءة المقننة. وأهم هذه المشكلات إن مواد وأسئلة هذه الاختبارات تختلف اختلافاً كبيراً عن المواد القرائية والأسئلة التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول الدراسية (الزيات، 1998، 469).
- **الملاحظة:** وهي وسيلة غير رسمية يمكن استخدمها في تشخيص صعوبات القراءة.
- **دراسة الحالة:** وهي أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص صعوبات القراءة، لكنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد، بالإضافة إلى الاختبارات الجسمية والحسية (السعيد، 2005، 75).

12- 6.المؤشرات التي تساعد المعلم على تشخيص ذوي صعوبات القراءة:

تشير الدراسات والأدبيات المختلفة إلى وجود مؤشرات وعلامات كثيرة تساعد المعلم أو القائم بالتشخيص في التعرف إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، ومن هذه المؤشرات:

- يظهر هؤلاء التلاميذ صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة.
- يظهر هؤلاء التلاميذ اضطرابات في توجه الحروف.
- يميلون إلى استخدام اليد اليسرى وتأخر في الأداء الحركي.
- ضعاف في القراءة الجهرية وفي التهجئة.
- تحصيلهم أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة إلى عمرهم العقلي.
- لا يظهرون أي دليل على وجود عجز بالنسبة إلى حاستي السمع والبصر.
- يواجه التلميذ صعوبة في الاتجاه المكاني حيث تلتبس عليه الحروف ذات الخصائص المتقاربة في أشكالها (ب- ت).
- عدم قدرة التلميذ على تذكر أصوات الحروف.
- عدم القدرة على فهم ما يقرأ.

- مشكلة في الالتباس بين اليمين واليسار وشهور السنة.
- يقوم بعكس الحروف أثناء القراءة.
- يظهرون عيوباً في واحد أو أكثر من جوانب اللغة، كما أنهم يفهمون اللغة الشفوية.
- بطء في القراءة أو القراءة السريعة غير الصحيحة.
- غير منتظم في البيت والمدرسة.
- ازدياد ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى زيادة التذمر (السعيد، 2005، 77).

12-7. مشكلات تشخيص ذوي صعوبات القراءة:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات المختلفة التي اهتمت بتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، وجد أن عملية تقييم ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص، يكتنفها الكثير من الصعوبات في وطننا العربي، لذلك قام الباحث بتلخيص هذه المعوقات وعرضها على النحو التالي:

- قصور خدمات القياس والتقويم والتشخيص في مجالات التربية الخاصة عن تلبية الحدود الدنيا لمتطلباتها.
- نقص الكوادر المؤهلة والمدربة على استخدام أدوات التشخيص في تشخيص ذوي صعوبات القراءة.
- التباين في أساليب التقويم والتشخيص المستخدمة في المدارس والمراكز دون وجود جهة تنسق وتعمل على تطوير وتوحيد أساليب التقويم لذوي صعوبات القراءة.
- نقص المعايير المحلية لكثير من المقاييس والاختبارات المستخدمة.
- ندرة المراكز التي تعنى بتشخيص وعلاج ذوي صعوبات القراءة (الكيلاني، والروسان،2006، 272).
- من مشكلات تشخيص ذوي صعوبات القراءة أنهم في الغالب يعانون من مشكلات لغوية، فقد لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم أو لا يكونون قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم.
- إن تشخيص ذوي صعوبات القراءة يتطلب من المعلم استخدام أدوات وأساليب متنوعة.
- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبارات (العثمان، 2009، 8).

من العرض السابق يتضح أن للمعلمين دوراً هاماً في تشخيص ذوي صعوبات القراءة إلا أن نجاحهم في هذا التشخيص يتطلب منهم إتقان المهارات الآتية:

1- القدرة على استخدام الاختبارات النفسية (اختبارات الذكاء والإدراك).

2- القدرة على تصميم الاختبارات التربوية (الخاصة بالقراءة) واستخدامها.

3- الاطلاع على المعايير التي تستخدم في تشخيص هؤلاء التلاميذ.

4- التعرف على الخصائص والأعراض التي تميِّز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم.

5- وجود الدافعية الكافية لتشخيص هؤلاء التلاميذ.

6- توفر الاتجاهات الإيجابية نحو هذه الفئة من التلاميذ.

الثالث عشر- استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة:

بعد إطلاع الباحث على الأدبيات المختلفة التي اهتمت بتعليم ذوي صعوبات القراءة، وجد أن هناك تنوع من حيث الغرض في الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة، حيث اهتم بعضها في تدريس المهارات الأساسية في تعرف الكلمة، والبعض الآخر اهتم بتدريس مهارات الفهم والاستيعاب، والبعض الآخر اهتم بتدريس مهارات الطلاقة في القراءة الجهرية، ومن المتعارف عليه أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في ثلاث مهارات رئيسية وهي: مهارات تعرف الكلمة، ومهارات الفهم أو الاستيعاب ومهارات الطلاقة في القراءة، لذلك يقوم الباحث بعرض أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس هذه المهارات الرئيسية الثلاثة على النحو الآتي.

أولاً- استراتيجيات تعرف الكلمة: عند البدء بالعمل مع تلميذ يعاني صعوبة في تعلم الكلمات وتذكرها وليس لديه إلا استراتيجية محدودة لتعرف الكلمة، يكون من المفيد أن نتعرف استراتيجيات التلميذ التي يستخدمها، وأية إجراءات سبق له أن جربها ومدى اتساقها مع بعضها البعض. إن أخذ استراتيجيات قراءة التلميذ بالحسبان ومهاراته في الوعي اللغوي والوعي المعرفي وتاريخه التعليمي، يمكُن من اختيار الاستراتيجية التي تشجعه على أن يكون قارئاً كفؤاً ومرناً في مستوى عمره (الوقفي، 2003، 392). هناك طرائقاً عديدة لتعلم المفردات تعتمد على نموذج التعلم الخاص بالتلاميذ، حيث أن هناك تلاميذ يتعلمون بالطريقة الكلية ويسمون (الكلُيون)، وهناك تلاميذ يتعلمون بالطريقة التحليلية ويسمون (التحليليون)، وسوف يقوم الباحث بعرض الاستراتيجيات التي تستخدم في كلا الطريقتين.

أ- أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة الكلية: يمثل التلاميذ الكليون الغالبية من التلاميذ في صفوف المدرسة الابتدائية الذين يتعلمون تعرف المفردات من خلال التأكيد على أهمية المعنى مسترشدين في

ذلك بسياق القصص والنصوص ذات المعنى، ومن أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في هذه الطريقة ما يلي:

- **أسلوب الخبرة اللغوية:** تعتبر طريقة الخبرة اللغوية حلقة وصل بين لغة التلميذ واللغة الفصيحة المتعلمة، حيث ينطلق هذا الأسلوب في تعليم البدء بالقراءة وتعرف الكلمة من قدرات التلميذ ومعارفه اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية، بحيث يمكن إحداث الانتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة الكتابية. ويشجع هذا الأسلوب التلميذ على أن يعتمد على التكرار والتشخيص البصري وتلميحات السياق لتعرف الكلمات.

وكثيراً ما ينظر إلى هذا الأسلوب على أنه أسلوب تعلم فنون اللغة، لأنه يكامل بين اللغة الشفوية والكتابة والقراءة، وقد تم تطوير عدة أساليب لتعليم الخبرة اللغوية من بينها الأسلوب الذي يعرف أحياناً بأسلوب القصة وذلك بهدف: (تعليم مفهوم أن النص كلام مكتوب، تعليم مهارات الوعي اللغوي للجملة وتجزئة الكلمة، تعليم السير في القراءة من اليمين إلى اليسار، تعليم تعرف الكلمات سواءً كانت واردة في نص أو كانت منفردة) أما الافتراض الذي يقوم عليه هذا الأسلوب فهو وجود اعتماد متبادل بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة يمكُن من استخدام اللغة الشفوية كأساس لتطوير مهارات تعرف اللغة المكتوبة، أو بكلمات أخرى أن ما يفكر به التلاميذ يمكن أن يتكلموا عنه، وما يتكلمون عنه يمكن أن يكتبوه وإن ما يكتبوه يمكن أن يقرؤوه (الوقفي، 2003–أ ، 399).

- **أسلوب القراءة التمكنية:** هو برنامج وقائي وضع للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة خلال سنتهم الأولى من تعليم القراءة. ويمتاز هذا البرنامج بكونه برنامجاً قصير المدى يحدد فيما بين (12 إلى 15) أسبوعاً، ويستخدم طريقة التعليم الفردي لتزويد التلاميذ باستراتيجيات للقراءة، تدعم التعلم الصفي قراءة وكتابة وكيفية الإفادة منها، وهم يركزون على معنى النص واستيعابه (السبايلة، 2004، 37).

- **الأسلوب تعددي الحواس:** هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات الحركية واللمسية والسمعية والبصرية، ويشار للبرامج المتعددة الحواس بالمختصر (VAKT)، المأخوذة من الحروف الأولى لكلمات الطريقة (Visual Auditory Kinesthetic Tactile)، وتعني البصرية والسمعية والحركية واللمسية (الوقفي، 2003–أ).

- **أسلوب فيرنالد:** يعد أسلوب فيرنالد من الأساليب تعددية الحواس الخاصة بالتلاميذ الكليين، حيث تختار المفردات وتعلم كل كلمة كوحدة متكاملة، حيث يكتب التلميذ الكلمة لتطوير معرفة وأدراك الكلمة، ويتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل، في **المرحلة الأولى** يختار التلميذ كلمة ويكتبها المعلم بقلم ألوان بحروف كبيرة فيتابع التلميذ الكلمة ملامساً الورقة، إذ تعتمد هذه المرحلة على تتبع الكلمة المكتوبة لمساً.

أما المرحلة الثانية فيتعلم التلميذ الكلمة من خلال لفظها وكتابتها. **والمرحلة الثالثة** تتم فيها القراءة حيث ينظر التلميذ للكلمة ويقرأها دون كتابة ، وبهذا يستطيع التلميذ القراءة من الكتب، بمعنى أنه يستطيع " توظيف القراءة " . **أما المرحلة الرابعة** فيتعرف فيها التلميذ الكلمة من خلال مقارنتها بكلمة معروفة لديه أو بجزء من كلمة معروفة لديه، (أي سبق وتعلمها) وبهذا يصل إلى مرحلة " تعميم المعرفة " (السبايلة ، 2004، 37).

ب- **أساليب تعليم تعرف الكلمة بالطريقة التحليلية:** تستند هذه الأساليب على تعليم استراتيجيات وإجراءات تركز بشكل منهجي على التحليل الصوتي والبنيوي للكلمات، لمساعدة التلاميذ في حل الرموز التي تتكون منها الكلمة، ومن الاستراتيجيات التي تستند لها الأساليب المستخدمة مع هؤلاء الفئة من التلاميذ ما يلي:

- **الطريقة التحليلية في تعلم الأصوات:** تعتمد هذه الطريقة على قدرات التلاميذ في رؤية أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات التي يعرفونها مسبقاً، وقدراتهم على أن يستنتجوا من هذه الكلمات العلاقات بين الصوت والرمز في اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، وتتطلب هذه الطريقة في تعليم الأصوات أن يكون التلميذ على معرفة بعدد من الكلمات البصرية، وتتكون هذه الطريقة من ثلاث خطوات:
  - اختيار الكلمات التي تتشابه كل مجموعة منها في العلاقة بين الصوت والرمز.
  - إبدال الصوت: هنا يطلب من التلاميذ إبدال الأصوات في الكلمات لتعطينا كلمات جديدة.
  - استخدام السياق: حيث يقوم التلاميذ بقراءة الكلمات الجديدة في جمل حتى يتم التأكد من قدراتهم على قراءتها ضمن سياق (السبايلة، 2004، 37- 38).
- **الطريقة اللغوية** the way linguistic: تنبع معظم الأساليب اللغوية للقراءة من أفكار لغوين مهتمين بشكل أساسي بالاتصال الشفهي، حيث تزودنا بمعلومات مهمة عن طبيعة وتركيب اللغة. ففي العديد من مواد القراءة اللغوية تستخدم طريقة الكلمة الكلية، وبدلاً من استخدام التمارين في الصوت والخلط، فإن

الكلمات تعلم تبعاً لما تنتمي إليه ككليات فقط، ففي بداية القراءة تقدم الكلمات التي تحتوي على حروف علة قصيرة، وتتكون من النسق (حرف ساكن – العلة – حرف ساكن) وتختار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة التهجئة مثل كلمات (نام ، هام ، سام) حيث يجب أن يتعلم الطفل العلاقة بين أصوات اللغة والحروف (صوت وشكل الحرف) وهنا لا يتعلم الطفل أصوات الحرف مباشرة، بل يتعلمها من خلال أقل الفروق بين الكلمات التي لها تهجئات غير منتظمة، حيث تقدم للطالب كلما تقدم في مساره التعليمي. وبعد أن تعطى الكلمات في النسق الإملائي، توضع هذه المفردات مع بعضها لتشكل جملاً . أي بعد أن يجري تعلم الكلمات مع نماذج التهجئة (الوقفي، 2003، 405-407) (السبايلة، 2004، 38).

- **القراءة الاتقانية والقراءة التصحيحية:** هي برامج شديدة الضبط في تعليم القراءة، تستخدم نموذجاً مباشراً للتعليم وطريقة تركيبية لتعليم الأصوات والتحليل البنيوي. وتؤكد هذه البرامج الطريقة التركيبية بالتعليم المباشر للعلاقات الفردية القائمة بين الصوت والصورة، وتعليم التلاميذ كيفية التأليف بين العناصر لتكون كلمات، كما تتضمن هذه البرامج تعرضاً للاستيعاب (السبايلة، 2004، 38).
- **الأسلوب تعددي الحواس – جلنجهام/ستلمان:** تقوم هذه الطريقة على أساس تعليم القراءة بالاعتماد على الحواس البصرية والسمعية واللمسية والحسية في نفس الوقت، لكنها تختلف عن طريقة فيرنالد في أنها تنطلق في تعليم القراءة من الوحدة الصوتية (الحرف) مروراً بالكلمة وانتهاء بالنصوص. حيث تبدأ بتعليم الأطفال أصوات الحروف ثم ربط الحروف الساكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة وبعدها توضع الكلمات في جمل وقصص. وقد أطلق عليها جلنجهام وستلمان اسم الطريقة الترابطية لأنها تعمل على:
  - ربط الرموز البصرية مع اسم الحرف.
  - ربط الرموز الصوتية مع اسم الحرف.
  - ربط إحساس أعضاء الكلام عند التلميذ في تسمية الحروف وأصواتها(البطاينة وآخرون، 2005، 150).

وبعد العرض السابق لأساليب تعرف الكلمة يمكن القول أنه مهما تعددت هذه الأساليب وتنوعت فإنها يجب أن تستهدف تكوين القدرة لدى التلميذ في المجالات التالية:

1- المهارة في عمليتي التجميع الصوتي والبصري لأجزاء الكلمة.

2- معرفة عدد كبير من العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات.

3- القدرة على التعرف بصرياً على عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز المكتوب والمعنى.

4- المهارة في استخدام مؤشرات السياق وغير ذلك من المعينات الأخرى في التعرف على المعنى.

ثانياً- استراتيجيات تعليم الاستيعاب: ينبغي أن يعي المعلمون منذ البداية بأنه كثيراً ما يظهر على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مشكلات في استيعاب ما يقرؤون، وإن المطلوب منهم كمعلمين لتلاميذ ذوي صعوبات تعليمية أن يقدموا استراتيجيات تعليمية توضح للتلاميذ كيفية التفاعل مع النص بطريقة تمكنهم من تكوين معانٍ وفي هذا الصدد يشير الباحثون إلى أن الاستراتيجيات التي تستخدم لتحسين الاستيعاب يمكن وضعها في ثلاث فئات:

أ- نشاطات ما قبل القراءة: وتستهدف هذه المرحلة تفعيل خلفية التلاميذ المعرفية التي تتصل بالقطعة المختارة وتزويدهم بخبرات تغني خلفياتهم ومساعدة التلاميذ بوضع أهداف للقراءة عن طريق التنبؤ أو طرح الأسئلة عما سيقرؤون.

ب- نشاطات أثناء القراءة: وتدعو هذه المرحلة إلى تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة على أنفسهم ومراقبة استيعابهم للمادة المقروءة من خلال:

- استراتيجية سؤال الذات: أن يطرح التلميذ أسئلة على نفسه ويحاول إيجاد إجابة لها.
- استراتيجية طرح الأسئلة المتبادلة: تقوم هذه الاستراتيجية على طرح أسئلة متبادلة بين التلاميذ والمعلم يهدف فيها المعلم إلى تدريب التلميذ على كيفية طرح الأسئلة الفاعلة، معطياً بذلك نموذجاً للتلميذ، والمأمول أن يستطيع التلميذ بعد التدريب تكوين أسئلة عما يقرأ.
- استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب: وتهدف هذه الاستراتيجية إلى قيادة التلميذ نحو التعمق في التفكير أثناء القراءة، حيث عليه أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من خلفية، من خلال مساعدة التلميذ على إيجاد الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الحرفية والضمنية والتقيمية.

ت- نشاطات ما بعد القراءة: تتمثل باستخدام نشاطات للمتابعة من مثل:

- مناقشات تدور حول المادة المقروءة وتقييم للمادة والأسلوب.
- مناقشات تشجع التلاميذ على توليد المزيد من الأسئلة والأفكار التي تتطلب مزيداً من القراءة والدراسة

- التلخيص: من خلال حذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة ووضع مصطلح رئيس بدلاً من قائمة عناصر واختيار عبارة رئيسية إذا لم يكن هناك عبارة من قبل الكاتب.
- استراتيجية إعادة السرد التي تساعد التلاميذ على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته (السبايلة، 2004، 39).
- طريقة القراءة المبرمجة: يمكن تقديم القراءة المبرمجة، إما في كتاب التمارين الخاص بالتلميذ أو في أداء المعلم، وتصمم المواد بحيث يتمكن التلميذ من تعلمها بنفسه وتصحيحها ذاتياً. حيث تقدم المادة بخطوات صغيرة ضمن تتابع منطقي منظم، يجب أن يقوم التلميذ بالإجابة على السؤال، ثم يقوم نفسه بالتصحيح ومعرفة ما إذا كان الجواب صحيحاً أم لا، حيث قد تكون الإجابات على شكل الإجابة بصح أو خطأ أو الاختيار من متعدد أو على شكل تكملة الجمل، وغالباً ما تكون التغذية الراجعة في كتب العمل أو التدريبات أو في هوامش الكتاب أو خلال إصدار ضوء أو صوت أو ظهور الإجابة الصحيحة على الشاشة عند استخدام الكمبيوتر (يحيى ،2006، 249).

ثالثاً– استراتيجيات تعليم الطلاقة في القراءة: إن الهدف من تعليم الطلاقة هو تحسين القدرة على تعرف الكلمة من جهة، وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى. ووسيلة لاستيعاب المعنى ودمجه في خلفية التلاميذ المعرفية، ذلك أن قراءة الكلمات في حد ذاتها دون فهم للمقروء، هو ناتج لا قيمة عملية له، وبالتالي فالمعنى الصحيح للطلاقة هو سرعة فهم المادة المكتوبة. وفيما يلي عدد من الاستراتيجيات لمساعدة التلاميذ على تطوير طلاقتهم القرائية:

- **القراءة المتكررة:** تقوم على قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات، إلى أن يصل التلميذ إلى مستوى مقبول من الطلاقة في قراءتها، ثم يتكرر هذا الإجراء مع فقرات جديدة، حيث تستند هذه الطريقة على الفكرة القائلة بأنه مع تكرار قراءة التلاميذ للنص، يصبحون طلقين وواثقين بأنفسهم أثناء القراءة.
- **القراءة الجهرية:** يطور التلاميذ الطلاقة في القراءة من خلال القراءة والاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مرتفع ومسموع (الوقفي، 2003، 421) .
- **القراءة الحرة:** لقد دافع البعض عن القراءة الحرة باعتبارها طريقة فعالة لزيادة معدل القراءة وكذلك الفهم، فإذا ما شجع التلميذ على قراءة كتب سهلة تقع ضمن اهتماماته، فأن سرعة قراءته تزيد بشكل آلي، ولكي

نتجنب الصعوبة في القراءة الحرة نقوم باختيار قصص شيقة وسهلة من حيث المفردات وطول العبارات وتركيب الجمل.

- **طريقة التأثير العصبي:** في هذا النظام من القراءة، يقرأ كل من التلميذ والمدرس معاً، فالمدرس يستخدم إصبعه في الإشارة إلى موقع الكلمة، ويشير إلى كل كلمة كما تقرأ، حيث يتبع الإصبع الكلمة المقروءة، وقد ينوع المدرس في صوته وفي سرعته، فأحياناً يكون أعلى وأسرع من التلميذ. إن الهدف من هذا الإجراء هو قراءة أكبر عدد من الصفحات ضمن الوقت المحدد دون إحداث تعب أو ملل عند التلميذ، وتكمن الفكرة الأساسية وراء هذا الأسلوب في أن التغذية السمعية الراجعة لكل من التلميذ والمدرس، تحقق عملية التعلم وبالتالي تزيد من سرعة القراءة وتزيد من الفهم (كيرك وكالفانت، 1988، 295).
- **القراءة الصامتة المستمرة:** تساعد هذه الطريقة التلميذ على تحسين الاستيعاب وتعرف الكلمات من خلال المحتوى، وتقوم على قراءة صامتة لمدة عشر دقائق دون توقف يومياً كجزء من برنامج القراءة للتلميذ الذي مدته ثلاثون (30) دقيقة.
- **قراءة الكتيبات القابلة للتنبؤ:** يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداث بعض القصص بسهولة، فهو يعرف إلى حد ما الحدث أو الفكرة التالية، فعندما يقرأ المعلم القصة على التلميذ عدة مرات، يصبح التلميذ قادراً على التنبؤ بالكلمات والعبارات، أي أن هذه الطريقة تساعد على سرعة تعرف الكلمات.
- **القراءة بمحاكاة المعلم:** يقرأ المعلم جملة من النص ثم يقف ويقوم التلميذ بقراءتها بعده، والهدف الأساسي هنا إعطاء التلميذ نموذجاً للقراءة الجهرية المرنة، وفرصة لممارسة التغيرات الصوتية التي تعكس ما يجري في القصة (السبايلة، 2004، 40).

وفي نهاية الحديث عن استراتيجيات تعليم القراءة لابد من الإشارة إلى أن للمعلم دوراً بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجاباً أو سلباً، والتلاميذ المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء تم تدريبه بصورة جيدة وأن يكون قادراً على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة، والمعلم غير الكفء الذي لم يتلق تدريباً أو الذي لم يكتسب قدراً كافياً من الخبرة يجد نفسه خاضعاً لقيود الروتين، ومثل هذا المعلم لن يكون قادراً على تكييف طريقة تدريسه لمادة القراءة وملاءمتها مع حاجات التلاميذ المختلفة. كما لابد من الإشارة إلى أنَّ المعلم قادراً على مساعدة التلاميذ ذوي

الصعوبات القرائية في التقدم ومواجهة تلك الصعوبات، ولكنه بحاجة إلى معرفة جيدة بتلك الصعوبات، وإلى إجراءات تعليمية وتدريبية مناسبة تركز على المهارات الأساسية في القراءة.

فمستوى معرفة المعلم بكل من الطريقة الكلية والصوتية والأساليب المتفرعة عنهما يلعب دوراً كبيراً في مساعدة التلاميذ في تحسين مهارات التعرف على الكلمة والاستيعاب والطلاقة في القراءة ناهيك عن التخفيف من الآثار النفسية والانفعالية الناتجة عنها.

المحور الثالث

صعوبات الكتابة

أولاً- طبيعة عملية الكتابة.

ثانياً- المهارات اللازمة لتعلم الكتابة.

ثالثاً - المتطلبات الأساسية التي تسبق تهيئة الطفل لتعلم الكتابة.

رابعاً- مراحل تعليم الكتابة.

خامساً- مفهوم صعوبات الكتابة وتعريفها.

سادساً- مكونات صعوبات الكتابة.

سابعاً- مظاهر وأعراض ذوي صعوبات الكتابة.

ثامناً- العوامل والأسباب في صعوبات الكتابة.

تاسعاً- الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الكتابة.

عاشراً- تشخيص ذوي صعوبات الكتابة.

الحادي عشر- استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات الكتابة:

يتناول المحور الثالث من (الإطار النظري) للدراسة الحالية (الكتابة) من حيث التعريف والمهارات والمتطلبات والمراحل اللازمة لتعلمها، كما يتناول أيضاً (صعوبات الكتابة) من حيث المفهوم، والمكونات، والأعراض، والأسباب، والخصائص، والتشخيص، واستراتيجيات التعليم.

أولاً- طبيعة عملية الكتابة:

تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، وتعتبر قياساً بسلم القدرات اللغوية أخر ما يتعلمه الفرد حيث أن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة، بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة (بدران، والسبايلة، 2004، 64). وعملية تعلم الكتابة لا تقل أهمية عن عملية تعلم القراءة فكلاهما يحقق هدفاً. فالقراءة نشاط فكري يمارسه الفرد فيطلع من خلاله على أفكار الآخرين وتجاربهم، في حين الكتابة هي الأخرى نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والإفادة منها (البطاينة وآخرون، 2005، 156).

تؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الكتابة على عملية الكتابة (Writing Process)، وليس فقط على نتاجها، وبالتالي أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية، بل إن القراءة والكتابة هما الوظائف الأساسية للمدرسة، ولعل تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتطلب منا العناية بأمور ثلاثة هي:

- قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً.
- إجادة الخط.
- قدرة التلميذ على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة.

والكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير. وهي كأي عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف، وما من شك في أن الأطفال يجدون صعوبة في إتقان المهارات الكتابية، وذلك بسبب:

- طبيعة الجانب الكتابي من اللغة، فالكتابة في اللغات بشكل عام لا تمثل الجانب المنطوق تمثيلاً تاماً.
- إن الأطفال لا يشعرون بأن الكتابة تلبي حاجاتهم الخاصة، ولا تتفاعل معها، وتزداد هذه المشكلة صعوبةً إذا كان الطفل يعيش في بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة.
- إن اللغة المكتوبة تحتاج إلى أدوات يستعان بها. كالقلم والكتاب والدفتر. إلخ (ملحم، 2006، 303)

إن العمر الممكن للكتابة هو في حدود سن السادسة أو قبل ذلك بقليل في الروضة، ولاحقاً في الصفوف الأولى، حيث يتعلم التلميذ أن لكل حرف منطوق رمزاً معيناً تتم كتابته، وتتم في البداية تحت شكل الكتابة بحروف منفصلة، فيتعلم الطفل كتابة الحرف وكيفية الاتجاه الذي يأخذه في تصوير الحرف في بدايته ووسطه ونهايته، وتُّعد الكتابة بهذا الشكل هي الطريقة المفضلة لدى التلاميذ في الصفين الأول والثاني. والمعروف أن ذلك يتم في كتابة اللغة اللاتينية، حيث أن بعض الأفراد يتقدمون في تعليمهم وهم يفضلون الحروف المنفصلة. إلا أن الكتابة باللغة العربية، منذ الصفوف الأولى تتطلب الكتابة بحروف متصلة، بحيث تبدأ بمقاطع بسيطة ثم تتدرج صعوداً إلى الكلمات التي تحوي على أكثر من حرفين.

إن التلاميذ العاديين، يواجهون بنسب مختلفة صعوبات في بداية تعلمهم للكتابة، ولكنهم فيما بعد تستقيم لديهم الأمور، ولكن تبقى الفروق قائمة عندهم في شكل الكتابة ومدى وضوحها واتساقها وكتابتها بالصورة المطلوبة (أبو فخر، 2007، 171-172).

ثانياً- المهارات اللازمة لتعلم الكتابة:

المهارات اللازمة لعملية الكتابة لا تختلف عن القراءة، فكلاهما يعتمد بصورة كبيرة على الحواس المختلفة واستخدام بعض القدرات العقلية، ولكن تختلف القراءة عن الكتابة في استخدام اليد، وضرورة التوازن بين حركة اليد والعين أو حركة اليد والأذن، ومن هذه المهارات:

- **مهارة التمييز البصري:** فالعين ترى الحروف والكلمات وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال أمراً ضرورياً.
- **مهارة التمييز السمعي:** فالأذن تسمع الكلمات والحروف وتمييز أصواتها، ويتم من خلالها إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في الصوت.
- **المهارة الحركية- الإدراكية:** من خلال اليد نؤدي العمل الكتابي ونظهر الصورة الذهنية المتعلمة على الورق، لذا يحتاج الطفل إلى التدريب الدائم على الانضباط اليدوي العضلي في رسم الحروف وكتابة الكلمات، كذلك يحتاج الطفل إلى تدريب مستمر على كيفية التنسيق بين ما يراه الطفل وكتابته أو بين ما يسمعه الطفل وكتابته (ملحم، 2002، 304)، (برغوت، 2002، 115).

ثالثاً – المتطلبات الأساسية التي تسبق تهيئة الطفل لتعلم الكتابة:

(أ) تنمية العضلات الصغرى: اليد من أهم العناصر التي تتطلبها عملية الكتابة. ولابد أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال الأدوات الكتابية منها: سهولة حركتها، وانسيابها على السطر، ومرونة الأصابع في مسك القلم وخاصة الإبهام والسبابة والوسطى. وعلى المعلم أن يقوم ببعض التدريبات الخاصة، بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتحكم بأدوات الكتابة. **ومن أبرزها:**

- غمس يد الطفل في الماء وهي مقبوضة ثم فتحها وقبضها عدة مرات.
- فتح وإقفال مشبك الغسيل بأصابع اليد.
- إعطاء الطفل قطعة معجون لصنع أشكال منها، على أن يسبق ذلك تليين المعجون بأطراف الأصابع
- التقاط حبات الرمل بين الإبهام والسبابة، ومن ثم وضعها في كيس لصنع وسادة من الرمل.
- ممارسة بعض الألعاب التي يستخدم فيها أطراف الأصابع ومنها: شد الحبل، وسباق الضفادع. الخ

(ب) تنمية التآزر البصري الحركي: تعد العين واليد عنصرين فاعلين ورئيسين في عملية الكتابة، وحتى تتم عملية الكتابة بيسر ودقة لا بد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا، ولكن ثمة أطفال يفتقرون إلى التآزر البصري، مما ينجم عنه اهتزاز في الرؤية فتهتز القراءة وتهتز معها الكتابة. فالكتابة تتطلب مستوى معيناً من النضج الحركي بصفة عامة إذ يكتسب الطفل من خلال التدريبات الجسمية والألعاب الرياضية التوازن والترابط.

(ت) تنمية الدافعية: تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعليم، وبناء على ذلك فأن الدافعية للتعليم يجب أن تشتمل على العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.
- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية.
- إنجاز هدف التعلم.

هذا ويمكن تنمية الدافعية عند الأطفال نحو الكتابة على النحو التالي:

- استخدام مبدأ الثواب، والتعزيز عن طريق المكافآت والجوائز، واستغلاله بشكل واسع في تشجيع التلاميذ ومساعدتهم.
- ربط المادة الكتابية باهتمام التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم.
- السير مع التلاميذ في عملية الكتابة ببطء وتسلسل، مبتدأ من السهل كالرسومات غير المنتظمة ثم الانتقال إلى الرسوم المنتظمة ثم محاكاة أشكال الحروف والمقاطع والكلمات.
- إثارة المنافسات البناءة بين الأطفال عن طرق إقامة مسابقات تحسين الكتابة، بإثابة من يحسن الكتابة والطلب من الآخرين أن يحذوا حذوه ويقلدوه.
- توفير الجو المناسب بحيث يتاح للأطفال الاستغراق في الكتابة دون تشويش أو مقاطعة والعناية بما يكتبه الأطفال وعدم السخرية منهم (ملحم ،2002، 304- 305) .

رابعاً- مراحل تعليم الكتابة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات المختلفة التي تناولت موضوع مراحل تعلم الكتابة كدراسة ملحم (2002) ودراسة برغوث (2002) ودراسة الزيات (1998) ودراسة ملحم (2006) توصل الباحث إلى أن مراحل تعليم الكتابة تنقسم إلى ثلاث مراحل وهي:

أ) مرحلة التهيئة والاستعداد للكتابة: وهي تبدأ بالرسم العشوائي إلى أن يصبح الطفل قادر على رسم الحروف (قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه).

ب) مرحلة تعليم القراءة والكتابة معاً.

ت) مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط (برغوث ،2002، 119).

- **كما اتجه الباحثون إلى تقسيم تعلم الكتابة وفقاً للمراحل العمرية وذلك على النحو التالي:**

أولاً- مرحلة ما قبل المدرسة: ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة. وتشتمل على ثلاث مراحل تطورية هي:

(أ) **مرحلة ما قبل التخطيط** (من سن الولادة وحتى الثانية من العمر) وتسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر وتتميز بما يلي:

- استخدام أي أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.

- إنها خربشات ليس لها اتجاه معين ولا ملامح محددة، وتتصف بالعشوائية، بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على التحكم في الإمساك والقبض بعضلات الأصابع.
- إنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل، يقوم لها كيفما كان، دون أن يكون قادراً على تجويدها أو تحسينها وإصلاحها.

(ب) **مرحلة التخطيط التلقائي:** (وتمتد من سن 3–4 سنوات) وتسمى مرحلة الرسم بألوان شمعية على ورق غير مسطر. ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير المنظم، وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تعبر عن بعض الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطور الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنظم ليصبح منظماً على شكل خطوط رأسية أو أفقية أو مماثلة. حيث يشعر الطفل بالسرور، تدل على ميله وإلى انطلاقه نحو التعبير الرمزي، وميله إلى إيصال أمر ما إلى الآخرين (ملحم، 2006، 308).

(ت) **مرحلة المحاكاة عن بعد:** (وتمتد من سن 4–5 سنوات) ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة إلى حدٍ ما. وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالخطوط المنحنية والمستقيمة، والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي، والذي يصبح من جملة خبرات الطفل.

ثانياً: مرحلة الكتابة في المدرسة: تبدأ هذه المرحلة بدخول الطفل المدرسة والتحاقه بالصف الأول، حيث يكون الطفل قد أنهى المراحل السابقة من تعلمه للكتابة، وأصبح على قدر من النضج العقلي والجسمي والانفعالي يمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح. ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) **التهيئة للكتابة:** وتتمثل في إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة، حيث تؤمن للطفل ما يلي:

- تعريفه بأدوات الكتابة .
- تعويده مسك القلم وتصحيح أوضاعه الخاطئة.
- تعويده الاتجاه الصحيح في الكتابة و من اليسار إلى اليمين.
- تعويده الجلسة الصحيحة.
- تعويده بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب وإتباع السطر.

(ب) الكتابة: يستخدم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة، حيث يسير المعلم بتعليم الأطفال الكتابة حسب الخطوات التالي:

* يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من عدد من التلاميذ قراءتها.

* يشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.

* يشير المعلم إلى الأسهم، ليشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدماً إصبعه أو المؤشر، ثم يكتب الحرف على السبورة ببطء طالباً منهم متابعته.

* يطلب من التلاميذ تقليده بأصابعهم على المقاعد، وفي الهواء.

ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويوضح لهم تعليمات الكتابة فوق النقطة، والكتابة دون نقط مع تحديد نقطة البداية، ومن ثم دون تحديد نقطة البداية ، وكتابة الحرف، أو المقطع ضمن الكلمة. وكتابة المقاطع، والكلمات والجمل، وهكذا .....

(ت) **تجويد الكتابة (الخط):** يتم في هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين:

* مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.

* مرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة تمكنه من البدء في تحسين كتابته (ملحم، 2002، 309).

أما مراحل عملية الكتابة للتلاميذ في المراحل المدرسية المتقدمة فهي تمر بعدة مراحل تتمثل في الآتي:

- **مرحلة ما قبل الكتابة:** (Prewriting)، وفي هذه المرحلة يحدد الطفل، القارئ المستهدف ومستواه العقلي والمعرفي، وعلى المدرسين أن يستثيروا حماس تلاميذهم للكتابة حول الموضوعات التي تعبر عن حاجاتهم واهتماماتهم، من خلال مناقشتهم فيها ودعم اختيارهم لها (الزيات، 1998، 490).
- **كتابة المسودة** (Writing Draft)، وفي هذه المرحلة تسجل الأفكار على الورق، وهي تمثل أحد خطوات الكتابة. حيث يتم خلال هذه المرحلة كتابة الصورة الأولى لما يراد كتابته (المسودة) ، لأن هذه الصورة الأولية تكون قابلة للتعديل والتغيير، فضلاً عن أن هذه المسودة هي للكاتب لا للقارئ.
- **مرحلة الكتابة** (Writing)، في هذه المرحلة تتم الكتابة دون إعطاء اهتمام كبير للاعتبارات التي يمكن مراعاتها في المرحلة التالية.
- **مرحلة المراجعة** (Revising)، تشتمل عملية المراجعة عدة مجالات مثل المحتوى والصياغة والترتيب أو التتابع والأفكار، والمفردات، والتعبيرات، وبنية الجمل. وتتناول هذه المرحلة مراجعة القواعد الإملائية

والنحوية، كما تمثل هذه المرحلة رؤية خاصة وذاتية من الكاتب حيث يقف تذوقه الخاص لما يكتب خلف إخراج الصيغة النهاية التي تقدم للقارئ.

- **مرحلة مشاركة القارئ أو المستمع** (Sharing with an audience)، تمثل هذه المرحلة أهمية بالغة في عملية الكتابة باعتبارها مرحلة تقويمية لكل مراحل عملية الكتابة السابقة. ذلك أنها تنطوي على الحصول على تغذية مرتدة لما كتب وكيفية استقبال الآخرين له. **وتتناول هذه المرحلة عادة ما يلي:**
  - مدى جدة الأفكار وقابليتها للعرض والتناول.
  - مدى تواصل الأفكار المطروحة مع اهتمامات القارئ أو المستمع (الزيات،1998، 491)،(ملحم، 2006، 309) .

<u>وفي ختام الحديث عن مراحل تعليم الكتابة لا بد من الإشارة إلى النقاط التالية:</u>

1. إن معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمراحل تعليم الكتابة يفيدهم في معرفة المستوى الذي يصل إليه كل تلميذ، ويفيدهم في استخدام الطرائق والأساليب التعليمية المناسبة لكل مرحلة من المراحل.
2. إن تعليم الكتابة وفق هذه المراحل لا بد من أن يسير جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة.
3. تُعد مراحل تعلم التعبير الكتابي مراحل متقدمة تلي مراحل تعلم الخط والتهجئة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

خامساً- مفهوم صعوبات الكتابة وتعريفها:

يشير غاربر وريف، (Gerber& Reiff)، إلى أنه بالرغم من الكتابة تحتل الترتيب الأخير من منظومة تتابع النمو، إلا أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة. ويذكر الباحثون إلى أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته، ويتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.

وتشير الدراسات والبحوث (Moran ,1981)، (Stephens, 1984) إلى أن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات من مهارات الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات (نقلاً عن:علي، 2005، 71).

لقد تعددت التعاريف الخاصة بمفهوم صعوبة الكتابة، فقد عرفها مييز وآخرون Meese, et, al (1995) بأنها الصعوبات التي تتجلى بضعف التلميذ بالنواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، وعدم قدرتهم على امتلاك المهام الكتابية بنجاح (Meese, et al ,1995 ,p243).

وتعرفه ريتشاردز Richards (1999) بأنها اضطراب في اللغة المكتوبة، للتعبير عن الأفكار في مرحلة الطفولة، كما أنها تشير إلى اضطراب في اللغة المكتوبة في مرحلة النضج (Richards, 1999 ,p45).

ويعرفها الخطيب(2001) بأنها:" طريقة الكتابة السيئة أو الضعيفة للفرد أو عدم قدرته على أداء الحركات العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة أو عملية النسخ سواء أكانت نسخ الأحرف أم نسخ الأشكال". وقد يعاني الطفل من صعوبة الكتابة بسبب عدم قدرته على تحويل المدخلات البصرية التي يستقبلها إلى مخرجات تظهر على شكل حركة للعضلات الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة.

ويعتقد البعض بأن هذه الحالة ترتبط بالخلل الوظيفي العصبي، فيما يعتقد البعض الأخر بأن عسر الكتابة قد يشير إلى عدم قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره بشكل مكتوب بالرغم من عدم وجود مشكلات في قدرة الفرد الحركية، ويشير الخطيب(2001) أيضاً إلى أن صعوبات الكتابة، تعكس جوانب عجز تتجلى في ضعف المهارات الحركية والإدراك البصري الخاطئ للأحرف الكلمات ومشكلات في تذكر الانطباعات البصرية ومشكلات في القدرة على المحافظة عليها (الخطيب، 2001، 159).

ويعرفها كريمان بدير(2006) بأنها: "عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة" (بدير، 2006، 164). ويعرفها (سليمان، 2008، 109) بأنها:" قصور في القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء عن طريق الكتابة أو الرموز المكتوبة، والقصور في أداء الحركات المطلوبة لعملية الكتابة، وهي ترتبط بقصور في الأداء الوظيفي، فعلى الرغم من الطفل قد يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك تحديدها عند مشاهدته لها إلا انه لا يتمكن من تنظيم الأنشطة الحركية الضرورية لكتابة الكلمة من الذاكرة، وتعزى هذه الصعوبة إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة والقدرة على نقل المادة المنطوقة إلى مادة مكتوبة أو إلى عجز في التآزر الحركي – البصري".

أما محمدي والزقاي(2010) فيعرفان صعوبات الكتابة بأنها:" عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني" (محمدي والزقاي،2010، 125).

ومن خلال تحليل التعاريف السابقة يلاحظ اختلاف في وجهات النظر بين الباحثين في تعريف صعوبات الكتابة إلى أن هناك اتفاق فيما بينهم على عدة محددات لهذا المفهوم، والتي تتجلى بما يلي :

- صعوبات الكتابة اضطرابات ناتجة عن التكامل البصري الحركي لدى المتعلمين.
- ترتبط صعوبات الكتابة باضطراب في وظائف المخ.
- صعوبة الكتابة ذات مجالات إدراكية وحركية ومعرفية.
- لا ترتبط بمستوى ذكاء التلميذ.
- تقود إلى العديد من المشكلات في مختلف المجالات خلال حياة الفرد.
- صعوبات الكتابة اضطراب في تذكر الحروف وتتابع الحركات وتناغم العضلات وتتابعها.
- تتجلى صعوبات الكتابة بمشكلات في (الخط اليدوي ، والتهجئة ، والتعبير الكتابي) .

<u>ومن خلال ما سبق يعرض الباحث النقاط التالية التي تميز مفهوم صعوبات الكتابة:</u>

- صعوبات الكتابة هي اضطراب يصاب به الأفراد الذين يمتازون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق متوسطة.
- تتجلى بصعوبة التعبير عن الأفكار أو الميول أو الذات كتابةً، وكثرة الأخطاء الإملائية وتكرارها، والكتابة غير المنقطة، وكثرة الأخطاء القواعدية، والكتابة المعكوسة للحروف والكلمات والأرقام، وحذف بعض حروف الكلمات عند الكتابة، ورداءة الخط، وعدم القدرة على أداء الحركات العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة.
- تعزى صعوبة الكتابة لخلل في الجهاز العصبي المركزي،
- لا تعود صعوبات الكتابة إلى أي أسباب انفعالية أو ثقافية ولا إلى أي إعاقة أخرى.
- وهذا الاضطراب ينشأ منذ الطفولة ويستمر حتى الرشد.
- تؤدي صعوبات الكتابة إلى العديد من المشكلات في المجالات الحياتية مع نمو ونضج الفرد.

سادساً- مكونات صعوبات الكتابة:

من خلال مراجعة الباحث للأدبيات العلمية التي تناولت صعوبات الكتابة كدراسة عبد السلام (2004) والزيات (1998) والوقفي (2003) وعبد الهادي (2004) والبطاينة وآخرون (2005)، وجدوع (2007) خلص إلى أن الكتابة تتألف من ثلاثة مكونات رئيسية وهي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة أو الخط اليدوي ، ونظراً إلى أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يظهر لديهم صعوبات في واحدة أو أكثر من هذه المكونات، يقوم الباحث بعرض هذه المكونات، هادفاً من وراء ذلك التعرف على هذه المكونات وتوضيحها للقارئ وهي:

أولاً- الكتابة اليدوية (Handwriting):

تعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة. فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية. وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها. كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات (الزيات، 1998، 516). ولسوء الحظ فان صعوبات الخط اليدوي توفر عوائق أمام إنتاج عمل أكاديمي فاعل وتؤثر على العلامات التي يتلقاها التلاميذ من معلميهم، ولذلك فأن الكثير من التلاميذ يكرهون عملية الكتابة برمتها لأنهم يجدون أن المهارات الحركية الحقيقة المستخدمة في الخط اليدوي تتطلب جهداً كبيراً.

وبالرغم من استخدام معالجات الكلمات وآلات الطباعة، والحواسيب التي تسهل عملية الكتابة، فلا زال الخط اليدوي مهارة هامة. فأخذ الملاحظات في الصف، وتعبئة النماذج، والنجاح في العمل، يتطلب كتابة مقروءة وطلقة. ويتطلب تعليم الخط اليدوي من المعلم أن يقيم وينمذج، ويعلم تصوير الحرف، وغير ذلك من المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح وسهل للقراءة، وحدية الحركة وكذلك وضع الجسم ، ومسكه للقلم ووضع الورقة في أثناء الكتابة (عبد السلام، 2004، 48).

ومن أهم أنماط الأخطاء في الخط اليدوي التي قد يُظهرها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

- صعوبة في تشكيل صورة الحرف، وعكس الحروف.
- صعوبة في ترك الفراغ المناسب بين الكلمات، والانحراف عن السطر.

- عدم الحفاظ على حجم واحد للحرف.
- الضغط بقوة على القلم (عبد الهادي، 2004، 65).

ثانياً – التهجئة (Spelling):

التهجئة هي صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف. وهناك ثمان وعشرون حرفاً للغة العربية، وست وعشرون حرفاً للغة الإنكليزية ، بالإضافة إلى ما يربو على أربعين فونيمة (صوت منطوق). وتوجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وفي الطريقة التي تنطق بها الكلمات.

والعديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية. ربما بسبب عدم اتساق أنماط ترتيب حروف التهجئة التي تجعل تعلم الحروف الهجائية عملية معقدة بالنسبة لبعض التلاميذ منهم (الزيات، 1998، 519) .

ويشير البطاينة وآخرون (2005) إلى أن تعلم التهجئة يمر بعدة مراحل متداخلة فيما بينها:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة التهجئة لما قبل التواصل، حيث يستخدم الطفل الأحرف وأشباهها بدون الفهم العميق لتلك الأحرف ومجالاتها، وتمثل هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة من عمر 3–5 سنوات.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة التهجي البسيط لأصوات الكلام، حيث يصبح لدى الطفل بعض الوعي بأن الأحرف تستخدم لتمثيل الأصوات ويمكن أن يستخدم حرفاً أو حرفين من كلمة للدلالة على تلك الكلمة وتمثل هذه المرحلة الأعمار من (5–6) سنوات.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة تهجئة أصوات الكلام، حيث يمثل الطفل جميع المعالم المميزة الأساسية في تهجئة كلمة ما ويختار الأحرف لإصدار الأصوات، وتمثل هذه المرحلة الأطفال ضمن عمر (6) سنوات.
- **المرحلة الرابعة:** التهجئة الانتقالية، والتي يبدأ بها الطفل باستخدام بدائل تقليدية لتمثيل الأصوات وتضمين حرف علة في كل مقطع، ويلفظ الطفل معظم الكلمات بالشكل الصحيح مع ارتكاب بعض الأخطاء، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من (7–8) سنوات.
- **المرحلة الخامسة:** مرحلة التهجئة الصحيحة حيث ينطق الطفل معظم الكلمات بشكل صحيح، ويستخدم القواعد الأساسية للغة، ويميز الطفل في هذه المرحلة إذا بدت الكلمة مخطوءة ويعطي البديل لها، وتمثل هذه المرحلة الأعمار من (8–9) سنوات (البطاينة وآخرون، 2005، 163).

ومن أهم أنماط الأخطاء في التهجئة (الإملاء) ما يلي:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- عكس كتابة بعض الكلمات والحروف.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة (عبد الهادي، 2004، 64).
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (أشمس – ذهبو).
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها (جدوع ، 2007، 133) .

ثالثاً – التعبير الكتابي (Written expression):

يعتمد التعبير الكتابي، باعتباره من أعلى أشكال التواصل، على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى، بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي واستخدام علامات الترقيم الاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد. وفي ضوء هذه التعقيدات فلا غرابة أن يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة في التواصل. فهؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلة في آليات الكتابة من خط يدوي وترقيم وإملاء ونحو وصرف. ويتفق المربون على أن تعليم عملية الكتابة من التخطيط لها حتى المسودة النهائية، أساسي في التدريب على الكتابة الجيدة.

كما يتفقون على أن كثيرين من التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية محبطون في محاولاتهم الانهماك في عملية الكتابة بسبب الصعوبة التي يواجهونها في آليات الكتابة، فالخط اليدوي والإملاء الضعيفان يشكلان عقبة كبيرة أمام الطلاقة الكتابية أو الانسياب الكتابي لهؤلاء التلاميذ (عبد السلام، 2004، 42)

والتعبير الكتابي في نهاية التحليل صنفان، فهو إما وظيفي أو إبداعي. فالتعبير الوظيفي هو الذي يتكيف الإنسان به مع مقتضيات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية من إجابة لأسئلة الامتحانات إلى كتابة الرسائل إلى تعبئة السجلات وكتابة النشرات وإعداد الملخصات، أما التعبير الإبداعي فهو ذلك النمط من الكتابة الذي يعبر به التلميذ عن أفكاره وأحاسيسه الشخصية أو تجاربه وخبراته الحياتية بعبارة منتقاة الألفاظ بليغة السبك محكمة الصياغة، وبأسلوب سلس للقارئ ويفتن به السامع.

يختلف التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة عن التلاميذ العاديين في مجال معرفته بالاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة. فهم أقل وعياً على الخطوات التي تتبع في العملية الكتابية، وأضعف حصيلة فكرية وأقل دراية

بالإجراءات التي تجري في تنظيم عناصر الموضوع الكتابي، كما يظهر على كتاباتهم قلة في مقدار الكتابة في الموضوع وقلة في عدد الكلمات في الجملة. ويتصل ضعف حصيلتهم الفكرية بضعف لغتهم الشفوية حيث لا يتمكنون من اكتساب الأفكار وخزنها من خلال التحدث مع الآخرين. مما يدعو إلى العناية بأن يكون التركيز في التعبير الكتابي على تكوين أفكار شفوية، وإلا فإن الضعف في التعبير الكتابي يستمر طوال العمر (الوقفي، 2003، 435).

ومن أهم أنماط صعوبات التعبير الكتابي:

- عدم قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره وميوله وذاته كتابة.
- صعوبة ترتيب تسلسل الإحداث أو الكلمات في القصة.
- الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى والمضمون (الزيات، 1998، 492).

كما لابد من الإشارة في ختام الحديث عن مكونات الكتابة أن الفصل بين مكونات الكتابة هو فصل نظري فقط، فهذه المكونات مترابطة مع بعضها البعض والصعوبة في أحدها يؤثر على أداء الأخرى، لذلك أي حديث عن صعوبات الكتابة من حيث الأعراض والتشخيص والعلاج يجب أن يتناول هذه المكونات الثلاثة.

سابعاً- مظاهر وأعراض ذوي صعوبات الكتابة:

بعد مراجعة الباحث للعديد من الدراسات والأدبيات العلمية كدراسة عبيد (2009) وجدوع (2007) ودراسة ملحم (2002) ودراسة جونز Jones (1998) خلص إلى أن أهم مظاهر وأشكال الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة تتجلى بالنقاط التالية:

1- الحروف والكلمات غير مكتملة.

2- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية.

3- تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور (Jones, 1998, P302).

4- عدم القدرة على الكتابة بشكل واضح.

5- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة أو المنفصلة.

6- صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح.

7- صعوبة في إنتاج أشكال الحروف الكبيرة والصغيرة.

8- تصغير أو تكبير الحروف أكثر من اللازم ، والكتابة بدون تنقيط.

9- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات (عبيد، 2009، 118).

10- عكس كتابة الحروف وعكس كتابة الكلمات والجمل.

11- الخلط في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.

12-كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة.

13- صعوبة الكتابة على خط مستقيم واحد.

14-خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة (جدوع، 2007 ، 133).

15- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير مضبوطة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وتفتقد إلى التنظيم والضبط، وغالباً يحذفون بعض حروف الكلمات مثل: مثل حروف البداية أو النهاية أو الوسط، وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.

16- أوراقهم وكراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم، النقط والفواصل ، وتشابك الحروف، وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية .

17- مراجعتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها لهم المعلمون آلية أو لا مبالية، وهم أقل فهما وتقديراً لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها (ملحم، 2002، 310).

18- كما تشير كتاباتهم إلى صعوبة في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم.

19- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا. وغالباً ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى أو المضمون (الزيات، 1998، 492).

<u>وبالنظر إلى المظاهر السابقة التي رصدتها الدراسات والبحوث، يمكن وضع هذه المظاهر في ثلاثة محاور رئيسية على النحو الآتي:</u>

- **مظاهر مرتبطة بالأداء الكتابي ومنها:** كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب، وعدم تنظيم الكتابة، وعدم تصحيح التلاميذ لأخطاء الكتابية، وعدم استخدام التلاميذ لعلامات الترقيم وتشابك الحروف، وعدم اتساق الأداء الكتابي للتلاميذ وكتابة التلاميذ لحروف غير مكتملة.

- **مظاهر مرتبطة بالسلوك الكتابي ذاته ومنها:** القبض على القلم بطريقة غير صحيحة، والتحدث إلى النفس أثناء الكتابة، والضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة، وعدم الجلسة الصحية أثناء لكتابة وتحريك القلم أثناء الكتابة بطريقة غير صحيحة.
- **مظاهر نفسية ومنها:** الشعور بالإحباط تجاه الأعمال الكتابية، والميل للكسل والإهمال والميل للتعبير الشفهي عن الأفكار، والتهرب من ممارسة الواجبات، والشعور بالإجهاد والتعب عند ممارسة الكتابة.

ثامناً– العوامل والأسباب في صعوبات الكتابة:

من خلال مراجعة الباحث للعديد من الدراسات والأدبيات العلمية كدراسة أبو فخر (2007) ودراسة الزيات (1998) ودراسة أبو فخر (2005) ودراسة ليرنر (1997) Lerner التي تناولت الأسباب والعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات الكتابة بشكل خاص، وجِد أن هذه الأسباب والعوامل يمكن حصرها في ثلاث مجموعات:

أولاً– مجموعة العوامل المتعلقة بالتلميذ: وتشمل هذه العوامل: العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية العصبية، والعوامل الانفعالية الدافعية، بالإضافة العوامل الحس حركية.

(أ) العوامل العقلية المعرفية: تشير العوامل العقلية المعرفية إلى: مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية وعملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه.

وقد اتفقت العديد من الدراسات، على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة

(ب)العوامل النفسية والعصبية: تشير الدراسات والبحوث إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذوي الصعوبة ينعكس تماماً على سلوك الطفل، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية (اضطراب الإدراك البصري، والذاكرة البصرية) واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل ومنها مهارات الكتابة.

(ت) العوامل الانفعالية الدافعية: كما أشار (الزيات، 2008) إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة. هذه الاضطرابات تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو التلميذ مكتئباً ومحبطاً ، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي. كما لوحظ على التلميذ الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء. وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستتر أو الكامن أو الصريح.

(ث) العوامل الحس حركية: يفتقر الأطفال ذوي صعوبات الكتابة أيضاً إلى القدرة على التآزر الحس حركي، واستخدام اليد والأصابع، وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات(الزيات، 1998، 494-496). حيث تتطلب الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم، وحركة اليد والأصابع، وأي خلل يطال هذه الجوانب يمكن أن يؤثر على عملية الكتابة تحت أي شكل كانت.

كما أن استخدام اليد اليسرى في الكتابة قد يؤدي إلى صعوبات في عملية الكتابة، إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن استعمال اليد اليسرى لا يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى (أبو فخر، 2007، 175) .

ثانياً – مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة خاصة تقع خارج مجال سيطرة المدرس.

إلا أن الدراسات والبحوث تشير إلى أن دور المدرس ونوعية التدريس يضلان العاملان الرئيسان المدعمان لتعلم التلميذ. فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ لأكبر وقت ممكن، وقد لا حظ العديد من الباحثين إن ما يصدر عن المعلمين من سلوكيات تثير الفوضى في الفصل المدرسي ترتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي (الزيات، 1998، 496) (Lerner , 1997 ,70-64).

كما أن المدرسة لها دور هام في تعلم الكتابة لدى الأطفال، وإن الانتباه لمثل هذا الدور أشارت إليه هليدرث منذ أواسط القرن الماضي حيث وجدت عبر دراسة مسحية أن العوامل التي تسهم في صعوبات الكتابة: التدريس القهري، والتعليم الجماعي في الكتابة بدلاً من التعليم الفردي، وعدم الإشراف المدرسي المناسب، والتدريب الخاطئ، والانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر، إضافة إلى ذلك الاقتصار في متابعة

التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي، وكذلك عدم وجود تحفيز للتلاميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة (أبو فخر،2007، 176).

ثالثًا- مجموعة العوامل البيئية والأسرية والاجتماعية:

يرى الكثير من المربين أن صعوبات الكتابة قد يكون لها أساس في العوامل البيئية الأسرية والاجتماعية. حيث أن انتباه أولياء الأمور لأبنائهم وتتبع نشاطهم وعملية تعلمهم للكتابة من الأمور المهمة، فكثير من الأشكال التي تشكو رداءة في الكتابة لدى الأطفال قد يسهم الآباء في تحسينها وتصويبها وذلك عبر تدريبات مرادفة لما تقوم به المدرسة (أبو فخر، 2007، 175).

كما تتلخص العوامل البيئة والاجتماعية، بأشكال الحرمان البيئي المبكر من مثيرات حسية ونفسية لا يتلقاها الطفل بصورة طبيعية، كما إن سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة تؤدي إلى نقص في النمو الجسمي والحركي، مما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وأن هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة. وقد أكدت ذلك نتائج بحوث عديدة حول وجود علاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة وبين صعوبات الكتابة والقراءة (أبو فخر، 2005، 169).

يلاحظ من الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة التي تم استعراضها سابقاً، أنها متنوعة ومتشعبة ومتشابكة، ولا يمكن الادعاء بأن واحداً منها هي العوامل المؤثرة الوحيدة في وجود الصعوبة، وهذا بدوره يدعو الباحثين للوقوف على نموذج شامل لتفسير هذه الظاهرة والأسباب الحقيقة والقوية المؤثرة فيها، كما يدعوهم لتبني نموذج شامل في تشخيصها، وتتبع آثارها لوضع برنامج مناسب لعلاجها وعلاج مسبباتها.

تاسعاً- الخصائص السلوكية لذوي صعوبات الكتابة:

تشير الأدبيات العلمية المختلفة كدراسة أبو فخر (2007) ودراسة البطاينة وآخرون (2005) ودراسة الزيات (1998) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمتازون بالعديد من الخصائص السلوكية التي تمييزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين نذكر منها ما يلي:

- أقل تعاوناً واهتماماً وتنظيماً وأقل قدرة على أداء الواجبات المدرسية.
- أقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، وأقل تقبلاً للآخرين ومن الآخرين.
- أقل تحملاً للمسؤولية وتقديراً لها، وأقل لباقة وحسن تصرف (الزيات، 1998، 504).

- الجمل عندهم فقيرة ومفككة.
- وجود أخطاء كثيرة على أوراقهم وكراساتهم التي يكتبون عليها أكان ذلك في الإملاء أو التهجي أو القواعد وكذلك بالنسبة لعلامات الترقيم " النقط والفواصل " وتشابك الحروف.
- عدم اتساق وتنظيم الكتابة، فالحروف قد تجدها كبيرة أو صغيرة والسطور غير منتظمة، متجهة نحو الأعلى أو الأسفل، وغالباً ما يحذفون بعض حروف الكلمات، بخاصة حروف البداية والنهاية كما يضيفون بعض الحروف (أبو فخر، 2007 ، 176).
- لا يمكنهم عملية المراجعة لما كتبوا أو تصحيح ما كتبوه وذلك لوجود العجز الإدراكي لديهم.
- النسخ بصورة غير دقيقة، ويمسك القلم بصورة خاطئة.
- يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- تشويه صورة الحروف عند الكتابة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- رداءة في تنظيم المقالات الكتابية، ويرتكب أخطاء في آليات الكتابة (علامات الترقيم).
- لا يدقق ما يكتب، وقد تكون كتابته غير مفهومة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجمل.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما (البطاينة وآخرون، 2005، 167).

عاشراً- تشخيص ذوي صعوبات الكتابة:

أشار الباحث عند الحديث عن مكونات صعوبات الكتابة، إلى أن الكتابة تحوي على ثلاث مهارات هامة هي: التعبير الكتابي، والتهجئة، والخط اليدوي، لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر إلى هذه المهارات كل على حده، لأن كل منها مهارة مستقلة، وتتكامل هذه المهارات معاً لتكون لنا الكتابة أو ما يسمى التعبير الكتابي.

وأساليب تقويم مهارات الكتابة تتعدد ما بين أساليب التقويم الرسمية وأساليب التقويم غير الرسمية، على أن هذه الأساليب أياً كان نوعها تشمل الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض ومنها:

- الاختبارات التحصيلية: التي تقدم قياساً أو تقديرا مسحياً عاماً تكون نتائجه مفيدة في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريسية أو تدريبية تصحيحية أو إجراءات تشخيصية إضافية.
- الاختبارات التشخيصية: التي تقدم معلومات تفصيلية دقيقة عن الطفل في مختلف مهارات الكتابة وتستهدف تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.
- الاختبارات محكية المرجع: التي تحدد مستوى أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي المحدد، الذي في ضوئه يمكن الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهارة موضوع التقييم في إطار الأهداف التدريسية المحددة للمهارة (الزيات، 1998، 519-520)، ويذكر كيرك وكالفانت (1988) أن الفرد المسؤول عن العلاج هو الشخص الذي يجب أن يقوم بالتقييم، حيث يقود التقييم مباشرة إلى العلاج.

وفي تقييم الكتابة بشكل خاص فأن معظم المشكلات يمكن اكتشافها من قبل المعلمين ذوي الخبرة، فالمعلم يستطيع ملاحظة وتقييم اليد المفضلة للطفل والتناسق الحركي الدقيق والأخطاء الكبيرة التي يقوم فيها الطفل عند محاولة الكتابة (كيرك وكالفانت، 1988، 308- 309).

يبدأ المعلمون أو المربون عادة في عملية التقييم لأنهم على صلة مع الطفل مباشرة في النشاط الكتابي، وكذلك يمكن لأولياء الأمور أن ينتبهوا عند مقارنة هذا الطفل بأطفال آخرين في مستوى نموه وفي صفه، أن المعلم الخبير يستطيع أن يقيم الطفل وذلك من خلال ملاحظة العوامل المساهمة في صعوبة الكتابة، مثل قلة الانتباه، وعدم القدرة على التركيز، والتمييز، وعدم وجود الدافعية لدى الطفل للكتابة.

كما يمكن تحري وضع الطفل من ناحية عقلية وصحية واجتماعية وتربوية. ويعد التقييم المستمر للكتابة أساساً في التدريس الفعال لكتابة التلامذة الذين يعانون من صعوبات في الكتابة، ومن الطرائق المستخدمة:

أولاً- الطرائق البسيطة المستخدمة في تقييم العملية الكتابية:

يقصد بالعملية الكتابية تلك الخطوات التي يمر بها التلاميذ والطرائق التي يتبعونها أثناء الكتابة، ويتم التقييم عبر إجراء الكتابة، وملاحظة الكيفية التي يمسك بها القلم، وكيفية تهجئة الحروف، وموضع الحروف، والكلمات على السطور ومدى ترابطها وصحتها، وهل يعيد التلميذ ما كتبه ويقوم بالتعديلات؟ ومن المهم هنا أن يقوم التلميذ أيضاً بعملية تقييم ذاتي لكل تلك الخطوات.

ومن الأمور التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند وجود حالة من صعوبة التعلم في الكتابة أن يتم التأكد من استخدام اليد المفضلة بالكتابة فعندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فأن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى التلميذ وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1- كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

2- الطلب من التلميذ عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل، ثم الطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق باليد الأخرى.

3-معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، خلف).

4- معرفة اليد المفضلة لديه.

وبصورة عامة فأن عملية تقيم الكتابة عند الطفل تتطلب دراسة متكاملة عنه في تاريخه التطوري الذي يشمل جوانب صحته الجسمية، مثل قدراته الحسية والحركية والنفسية العصبية إلى جانب الجوانب الأسرية والتنشئة الوالدية (أبو فخر، 2007، 178).

ثانيا – الطرائق المتبعة في تقييم مهارات الإنتاج الكتابي:

التقييم غير النظامي هو السائد في تقييم التعبير الكتابي، ويكون ذلك عن طريق تحليل عينات من إنشاء التلاميذ بهدف تحديد نواحي الضعف فيها. وهذا التقييم ينبغي أن يراعي خمسة عناصر أساسية عند التحليل هي: (الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والبنية، والمحتوى).

أما الطلاقة فتعني قدرة التلميذ على ترجمة أفكاره إلى كلمات مكتوبة. وتسبق هذه القدرة مجموعة مراحل في عملية الكتابة منها فهم معنى اللغة المكتوبة، وإدراك فحوى الحرف المطبوع، وجدوى الكتابة، والتقييم الذي يطال الطلاقة يتوقف بشكل أساسي عند قدرة التلميذ على نقل أفكاره إلى كلمات مكتوبة، وفي هذه الحالة يمكن مقارنة إنتاج تلميذ ما مع أعمال أخرى لتلاميذ في مستوى سنه.

أما المحتوى فيركز التقييم فيه على مدى الترابط بين الأفكار المعبر عنها بكلمات وسلامة هذه الكلمات ومدى استخدام التلميذ للضمائر والوضوح في المعنى.

أما النحو فأن عملية التقييم تشمل مدى التنوع في استخدام الجمل، واستخدام الاشتقاقات المطلوبة واستخدام القواعد في الظروف والأسماء والجمل والصفات وغير ذلك. إضافة إلى القدرة على استخدام المبني للمعلوم والمبني للمجهول.

أما البنية فتنطوي على مدى وجود الأخطاء المتصلة بالقواعد وعلامات الترقيم والخط والتهجئة وحساب نسبة هذه الأخطاء من خلال نص مكتوب.

أما المفردات فيمكن تقييمها وفقاً لمدى أصالتها وتعبيرها عن المعنى المطلوبة في الجملة، وذلك من خلال تدوين عدد الكلمات غير المكررة بالنسبة لمجموع الكلمات ككل، وعدد الكلمات الجديدة (أبو فخر، 2007، 180).

__باستعراض ما سبق أمكن للباحث استخلاص ما يلي:__

- تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يمر بمراحل علمية محددة، تبدأ بالتعرف وتنتهي باقتراح البرامج العلاجية.
- لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يمكن للمعلم استخدام أدوات متعددة ومتنوعة، ما بين مقاييس التقدير، ودراسة الحالة، والمقابلة، والاختبارات...وغيرها، مما يدعو المعلمين إلى الأخذ بعين الاعتبار عند التشخيص تعدد الأدوات نظراً لاختلاف الصعوبات.
- تعددت وجهات نظر الباحثين في الأمور، التي ينبغي الاهتمام بها عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؛ فمنهم من ركز على معرفة اليد المفضلة للتلميذ أثناء الكتابة، ومنهم من ركز على المهارات الأساسية، مثل التكامل البصري الحركي أو المهارات الفرعية التي تستخدم في تقييم الكتابة.
- أولى بعض الباحثين اهتماماً بالمعلم ودوره في تشخيص صعوبات الكتابة، كما في (كيرك وكالفانت،1988).
- إن تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يجب أن يطال الجوانب جميعها، النفسية والسلوكية والطبية والتربوية وهذا يستلزم أن توجد لدى المعلم أدوات واختبارات متعددة ومتنوعة.

الحادي عشر– استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات الكتابة:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات العلمية المختلفة التي تناولت مكونات صعوبات الكتابة (الزيات،2008) (ملحم، 2006) (الزيات، 1998) (عبد السلام، 2004) وجد أن مكونات صعوبات الكتابة تحتوي على المهارات التالية (الخط اليدوي، التهجئة ، التعبير الكتابي) لذلك خلص الباحث إلى ضرورة التحدث عن أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في تعليم الأطفال ذوي صعوبات الكتابة ضمن مكوناتها الثلاثة السابقة الذكر، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

أولاً – استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

1- **أنشطة السبورة الطباشيرية:** يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة لليدوية (الخط). كما أن تزويد السبورة بالدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والعددية أو الأرقام بخط كبير يمكِن التلاميذ من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي الحركي (ملحم، 2006، 312).

2- **توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة:** تمثل عملية تدريب الطفل على استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال عاملاً مساعداً في إكساب الطفل للمهارات والحركات الدقيقة للكتابة المتعلقة بالحروف والأشكال والأرقام (الزيات، 1998، 528).

3- **استراتيجيات تعويضية للخط اليدوي الضعيف:** إذا كانت لدى التلميذ صعوبة في التحكم بالقلم أكِد على مقروئية الخط، لا إلى ترتيبه ونظافته. فإذا استطاع المعلم أو التلميذ أن يقرأ الواجب البيتي أو التعيين، فما عليك إلا قبوله كما هو.

- أعط وقتاً أطول لإكمال المهمات الكتابية أو قلل كمية الكتابة المطلوبة. ضع أهدافاً واقعية حتى يستمر التلميذ في دافعيته نحو الكتابة.
- إذا كان التلميذ يواجه صعوبة في النقل عن السبورة أو جهاز العرض الرأسي، زوده بنسخ مطبوع تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل.
- اسمح للتلميذ بالإجابة المختصرة على نماذج للامتحان معدة خصيصاً لذلك.
- اسمح للتلميذ الأكبر سناً باستخدام معالج الكلمات في الحاسوب. علم مهارات الطباعة للطلبة.
- اسمح للتلاميذ بعرض معلوماتهم من خلال طرائق بديلة، كسرد قصة على شريط تسجيل أو رسم صور لإظهار معارفهم (عبد السلام، 2004، 50) .
- قلل كمية الكتابة المطلوبة من التلاميذ، من خلال السماح لهم بأخذ فترات استراحة من الكتابة.

4- **استخدام قوالب وحروف بلاستيكية:** يمكن عمل حروف أو قوالب بلاستيكية للكتابة تشمل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية. ويطلب من التلميذ تحسس هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم أو بصباع الطباشير. مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك

أثناء كتابة التلميذ للحرف. وقد لوحظ استمتاع التلاميذ بكتابة الحروف أو الأرقام من خلال القوالب أو الحروف البلاستيكية (الزيات، 1998، 529) ، (ملحم، 2006، 312).

5- **استراتيجية تحسين مسكة القلم:**

- نشاطات لتحسين الضبط الحركي (التحكم بالحركات): اجعل الطالب يقوم بما يلي:

- يتتبع بإصبعه خطوطاً مستقيمة ومتعرجة.
- يرسم داخل ممرات من الخطوط ومتاهات.
- يلون ضمن خطوط مرسومة.

- راقب مسكة القلم: ينبغي أن يبذل المعلم جهوداً مستمرة لتطوير المسكة الثلاثية المناسبة في الصفوف الابتدائية. فمسكة القلم الضعيفة تؤثر على سرعة الطالب وتحكمه وشعوره بالارتياح بالكتابة. ويمكن استخدام أدوات مصنوعة من المطاط أو البلاستيك توضع في قلم الرصاص لتحدد التموضع المناسب للأصابع عليها. وهذه الأدوات متوفرة في محلات بيع القرطاسية (عبد السلام، 2004، 50).

6- **تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها:** يمكن تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها مبتدئاً بالحروف سهلة الكتابة وهي حروف: أ – ب – ت – ث – د– ذ – ر – ز – ك – و – ثم الحروف صعبة الكتابة نسبياً وهي حروف : ج – ح – خ – س –ش – ص –ض – ع – غ –ف –ق –ل – م – ن – ط – ظ هـ – ى (الزيات، 1998، 530).

7- **استراتيجيات للتغلب على مشكلات المعالجة والتخطيط:** مع أن بعض التلاميذ يمتلكون قدرة على ضبط المهارات الحركية الدقيقة وإدراكاً بصرياً جيداً، إلا أنهم يواجهون مشكلة في معالجة الاثنين معاً. فهؤلاء التلاميذ قد يواجهون صعوبة في تخطيط الكيفية التي يرسمون بها حروفاً معينة، كما يواجهون صعوبة في التحكم بحجم الحرف، وترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات، وتنظيم صفحة الكتابة وكذلك قد يواجهون صعوبة في تذكر الشكل الذي تبدو عليه بعض الحروف. لذا على المعلم أن يقوم بما يلي:

- نمذج تشكيل الحرف للتلميذ مع تقديم توضيح بصري لذلك.
- وفر تلميحات لفظية تصف تشكيل الحرف والملامح المميزة له.
- استخدم منحى تعددي الحواس من خلال توفير:

- مجموعة متنوعة من أدوات الكتابة كالطباشير وأقلام التلوين.

- مواد متنوعة للكتابة، مثل الورق الخشن، والكرتون، ولفائف الألمنيوم، وورق الزجاج (مع الطباشير).

8- **استراتيجيات التغلب على عكس الحروف والكلمات وكتابة المرآة:** يمكن إتباع ما يلي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الذين يعكسون الحروف أو الكلمات أو العبارات:

- استخدم منحى تعددي الحواس (VAKT) مع الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعكس حروفها في الكتابة.
- ارسم أسهماً، تشير إلى اليسار، تحت الكلمات أو الحروف التي يعكسها باستمرار.
- أطبع الكلمات التي يعكس حروفها بلونين. حيث يطبع الحرف الأول باللون الأخضر وبقية الحروف باللون الأحمر. وكذلك ضع خطاً أخضر تحت الحرف الأول وخطاً أحمر تحت الحرف الأخير.
- استخدم بطاقة كلمات مغطاة بورقة، وحركة الورقة ببطء نحو اليسار، لتكشف عن حرف واحد فقط في المرة الواحدة (عبد السلام، 2004، 50- 51).

9- **استراتيجية التعزيز:** من الجدير بالذكر أن هناك قدراً كبيراً من الأدلة التي تؤيد العلاج القريب ذات التوجه السلوكي لمشكلات الخط. ويعتبر الإجراء الذي يمكن استخدامه في سبيل ذلك بسيطاً، ويتضمن ما يلي:

- أن يقوم المعلم بتقديم التعزيز اللازم كالثناء أو المديح مثلاً، وذلك عندما يقوم التلميذ بكتابة المستهدف أو الغرض المنشود وذلك بصورة صحيحة كأن يكون ذلك حرفاً أو رقماً أو كلمة.
- عندما يكتب التلميذ بنداً معيناً بشكل غير صحيح فأن المعلم يطلب منه أن يقوم بتصحيحه.

وهناك دراسات عديدة تؤكد على الاستخدام الناجح لمثل هذا الإجراء أو غيره من الإجراءات المشابهة.

10- **استراتيجية التدريب على التعليم الذاتي:** ويعتبر هذا الأسلوب من أهم الأساليب المعرفية السلوكية في معالجة مشكلات الخط. وقد أوضحت النتائج التي أسفرت عنها الدراسات التي أجريت في هذا الصدد عن فعالية مثل هذه الأساليب مع كل من التلاميذ الأصغر سناً وتلاميذ المداس العليا أو الثانوية (هالا هان وآخرون ، 2007، 587- 588).

ثانياً – استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:

هنالك أساليب كثيرة في تعليم التهجئة، ولم يثبت أن أسلوباً واحداً بعينه هو المتفوق على غيره من الأساليب الأخرى في تعليم جميع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، فبعض التلاميذ يتعلمون بفاعلية بالأسلوب التعددي

الحواس وآخرون يتعلمون على نحو أفضل من خلال الجمع بأكثر من أسلوب. لذلك سوف يقوم الباحث بعرض أهم الأساليب أو الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تحسين التهجئة لدى ذوي صعوبات الكتابة. ومنها ما يلي:

1- **طريقة "الاختبار – الدراسة – الاختبار"** : حيث يختبر التلاميذ أولاً في قائمة كلمات ثم يطلب منهم دراسة الكلمات التي اخطؤا فيها، وتعلم لهم الاستراتيجيات التي تذكر بالتهجئة الصحيحة لهذه الكلمات وغالبا ما تتضمن هذه الاستراتيجيات التوسط اللفظي، أي لفظ الكلمة عند كتابتها أو تهجئتها بصوت عال أمام شريك. وبعد التوجهات والدراسة، يعاد اختبار التلاميذ في الكلمات نفسها. ثم يكلف التلاميذ بتصحيح الاختبار. وتعد عملية التصحيح هذه عاملاً مهماً في تعلم التهجئة (الوقفي، 2003).

2- **طريقة التصور الذهني:** تعلم هذه الطريقة في التهجئة التلاميذ تخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر، من خلال استخدام الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعجز عن تهجئتها أو على قصاصة من الورق.
- يقرأ التلميذ الكلمة بصوت عال.
- يقرا التلميذ حروف الكلمة.
- ينسخ التلميذ الكلمة على الورق.
- يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة ويلتقط صورة لها كما لو كانت عيناه آلة تصوير.
- يطلب المعلم من التلميذ أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عال متصوراً الحروف في أثناء تهجئتها لها.
- يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة ويطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها(عبد السلام، 2004، 46).

3- **طريقة التدريب والممارسة:** يشير الباحثون إلى أن الممارسة تساعد الفرد على إتقان ما يقوم به وخاصة عندما يتم الجمع بين الممارسة وتعزيز سلوك التهجي الصحيح، لقد قدمت الكثير من الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال العديد من التوصيات التي ترى إن المعلمين ينبغي أن يقوموا بما يلي:

- ضرورة أن يقدم المعلمين اختبارات يومية تتعلق بما قد تم التدريب عليه أو ممارسته كجزء من اختبار التهجي الأسبوعي وذلك قبل أن يقوموا بعقد الاختبار الأسبوعي ذاته.
- ضرورة أن يطلب المعلم من التلاميذ بعد تحديد تلك الكلمات التي يخطئون فيها خلال الاختبارات التي تتعلق بما قد يكون قد تم تدريبهم عليه أو ممارستهم له أن يقوموا بكتابتها عدة مرات.
- ضرورة أن يقوم المعلم بتقديم محاكاة للأخطاء التي يرتكبها التلاميذ . ثم يطلب منهم أن يقوموا بعد ذلك بكتابة تلك الكلمات بصورة صحيحة.
- ضرورة أن يقوم المعلم بتقديم عدد أقل من الكلمات للتلاميذ، حتى يقوموا بالتدريب عليها كثيراً وممارستها وذلك على فترة زمنية أكثر.
- ضرورة الترتيب لتلقي جانب من التعليم عن طريق الوالدين أو الأقران (هالاهان وآخرون،2007، 604).

4- **الطرائق تعددية الحواس:** يبرز من هذه الطرائق طريقتان:

(أ) طريقة فيرنالد: تتضمن هذه الطريقة الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم الكلمة التي سيتعلمها التلميذ على السبورة أو الورقة.
- يلفظ المعلم الكلمة بوضوح ، ويكرر التلميذ لفظ الكلمة وهو ينظر إليها.
- يتيح المعلم وقتاً أمام التلاميذ لدراسة الكلمة من أجل تذكرها لاحقا. وإذا كان التلميذ متعلماً حركياً، فأن المعلم يكتب الكلمة بقلم شمع ملون ويجعل التلميذ يمرر إصبعه فوق حروف الكلمة. وترى فيرنالد أن تتبع الحروف بالإصبع ضروري في تعلم التهجئة وبخاصة عندما تترافق صعوبة التهجئة بصعوبة القراءة.
- يبعد المعلم الكلمة ويكلف التلميذ بكتابتها من ذاكرته.
- يقلب التلميذ الورقة ويكتب الكلمة مرة ثانية.
- يخلق المعلم فرصاً أمام التلميذ كي يستخدم الكلمة في تعبيره الكتابي.
- يعطي المعلم تمرينات في التهجئة مكتوبة لا شفهية.

(ب) طريقة جلنغهام وستيلمان: إن التهجئة وفق هذه الطريقة ترجمة الأصوات إلى أسماء حروف التهجئة (الشفوية) أو إلى أشكال الحروف (التهجئة المكتوبة)(عبد السلام، 2004، 47).

5- **طريقة إضافة كلمة للقائمة:** يقوم المعلمون عند استخدام هذه الطريقة بإعداد قوائم فردية، كما يقومون باختبار التلاميذ يومياً في القوائم الفردية التي يعدها هؤلاء التلاميذ، وعندما يجيد الطفل كلمة معينة في القائمة يتم على الفور حذفها واستبدالها بكلمة أخرى، ويرى ماكلافين وآخرون إن البحوث التي أجريت في هذا المضمار قد وجدت أن هذا الإجراء يساعد في علاج مشكلات التهجي.

6- **طريقة الانتظار لوقت معين:** يقوم المعلم عند استخدام هذا الأسلوب بطرح سؤال على التلاميذ ثم ينتظر لوقت قصير يقدر بحوالي ثلاث ثواني أو أكثر كي يتيح أمامهم الفرصة للإجابة عن ذلك السؤال. فإذا ما أجاب التلاميذ إجابة صحيحة أثناء فترة التوقف من جانب المعلم، فأن المعلم يقوم على الفور بإثابته على ذلك، أما إذا لم يجب عن السؤال أو أجاب عنه بشكل خاطئ، فأن المعلم بقوم بتقديم الإجابة الصحيحة دون مكافأة، ويقوم المعلم تدريجياً بزيادة فترة الانتظار تلك أي فترة التوقف، ويرى الكثير من الباحثين إن هذا الأسلوب كانت له أثار إيجابية عند استخدامه أثناء قيام التلاميذ بممارسة التهجي والتدريب عليه حتى عند استخدامهم للكمبيوتر في سبيل ذلك (هالاهان وآخرون ، 2007، 605-606).

ثالثاً – استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

يشير الوقفي (2003) إلى جملة من الاستراتيجيات الكتابية التي تعين التلاميذ على إيجاد أفكار ومفردات تجعل كتاباتهم هادفة، ومن بينها ما يلي:

(أ)- **المحادثات الكتابية:** يجلس وفق هذه الاستراتيجية تلميذان جانب بعضهما البعض، ويبدأن بالتواصل فيما بينهما كتابياً، بحيث يمثلان دور من لا يستطيع الكلام. وإذا كانت رسالة أحدهما غير واضحة يطلب إليه الأخر كتابياً إيضاحها. تعلم هذه الاستراتيجية إذا استعملت بانتظام التلاميذ كيفية تسجيل أفكارهم كتابياً وكيفية توليد الأفكار وحسن استقبال أراء الآخرين ونقدهم لما يكتبون، وما يعنيه التلاميذ من تحسن في مجال مخاطبة الآخرين ونمو فهمهم للغة أكثر تقيداً وتحسن اتجاهاتهم نحو الكتابة والمزيد من بذل الجهد فيها ، ويمكن لكل من الاثنين الكتابة بلون مختلف عن الأخر.

(ب)- **المجلات الشخصية:** يسجل التلاميذ كتابياً في هذه المجلات الحوادث أو الخبرات اليومية ومشاعرهم وآراءهم الخاصة لقاء هذه الحوادث وغير ذلك مما يستطيعون قراءته فيما بعد.

ويقوم كل طالب بتأليف مجلته الخاصة، وهي عادة دفتر بأوراق مسطرة ويقوم بعض التلاميذ بإطلاق أسماء على مجلاتهم ويزخرفون صفحاتها.

(ت)- **الكتابة المنمطة:** يقوم التلاميذ وفق هذه الاستراتيجية باستخدام كتب تسير على أنماط معينة يحوكون على غرارها كتباً خاصة بهم. تساعد هذه الطريقة على تزويد التلاميذ بإطار آمن لكتابة إجاباتهم الشخصية. ومن ذلك الإطار الذي يسير على الوتيرة التالية: ياعصفور ياعصفور ماذا ترى ؟ ويجيب التلاميذ عن هذا التساؤل ثم ينتقلون إلى إطار آخر. ويمكن أن يجمع عدة تلاميذ إجاباتهم ويكونوا منها كتاباً يوضع في المكتبة لاطلاع الآخرين (الوقفي، 2003- أ، 439).

أسفرت نتائج الدراسات التي أجريت في مجال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي عن وجود العديد من الاستراتيجيات والأساليب الفعالة التي يمكن بمقتضاها تعليم الإنشاء للتلاميذ، ومن هذه الأساليب ما يلي:

1- **استراتيجية التنظيم الذاتي:** يقوم المعلمون في إطار هذا الاتجاه بتدريس الاستراتيجيات الخاصة بتخطيط النص ومراجعته، وهناك ست خطوات أو مراحل تدريسية تمثل الإطار المرجعي الأساسي لاستراتيجية التنظيم الذاتي هي:

- تطوير المعارف التي تمثل الأساس أو الخلفية: يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ على تطوير ما قبل المهارات والتي تتضمن معرفة محكات الكتابة الجيدة، وهي ما تعد مهمة لفهم أو اكتساب أو تنفيذ استراتيجيات الكتابة أو إجراءات التنظيم الذاتي المستهدفة من التعليم.
- عقد المؤتمر الأولي: أهداف الاستراتيجية ومغزاها ؛ يناقش المعلم والتلميذ الأداء الكتابي الراهن للتلميذ والاستراتيجيات المستخدمة لتنفيذ تكليفات معينة. ويقوم المعلم بتعليم الاستراتيجية للتلميذ.
- نمذجة الاستراتيجية ؛ يقوم المعلم بصوت مرتفع بتقديم نموذج لكيفية استخدام استراتيجية الكتابة، واستخدام التعليمات الذاتية الملائمة. ويعد تحليل أداء المعلم، يقوم المعلم والتلاميذ بمناقشة كيفية تغيير الاستراتيجية لكي تصبح أكثر فعالية. ويقوم التلاميذ بتطوير العبارات أو التقارير الذاتية التي يخططون لاستخدامها أثناء الكتابة.
- تذكر الاستراتيجية: يعمل التلاميذ على تذكر الاستراتيجية وخطواتها والتقارير الذاتية، ويمكنهم في ذلك الوقت أن يقوموا بإعادة ما يتذكرونه.

- الممارسة المشتركة: يقوم المعلم والتلاميذ باستخدام استراتيجية الكتابة وتعليمات الذات، وذلك لإنهاء بعض تكليفات معينة في الكتابة. ويمكن عند هذه النقطة إدخال واستخدام إجراءات تنظيم الذات والتي تتضمن تحديد الأهداف أو التقييم الذاتي.
- الممارسة المستقلة؛ يستخدم التلاميذ استراتيجية الكتابة بشكل مستقل، كما يتم تشجيعهم على استخدام تعليمات الذات.

ويرى انجليرت وآخرون (Englert et .al). إن المعلمين يمكنهم استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي في سبيل تعليم التلاميذ استراتيجيات معينة مثل الاستراتيجية المعروفة اختصاراً باسم (Power)، والتي تشير إلى التخطيط (plan) والتنظيم (Organize) والكتابة (Write) والنشر والتحرير (Edit) والمراجعة (Revise) ويشير شوماخر وآخرون (1985) أنهم يستخدمونها أيضا لتعليم الاستراتيجيات المعروفة اختصارا باسم (Cops)، والتي تشير C إلى استخدام الحروف الكبيرة وO تشير إلى التنظيم ، و P تشير إلى أدوات الترقيم، و S تشير إلى التهجي (نقلاً عن: هالاهان وآخرون، 2007، 617).

2- **استراتيجية كتابة القصة:** وتستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين كتابة القصة، حيث تعتمد على التلقين وجلب الانتباه، من خلال تصميم بطاقات تحمل عناصر القصة وتدريب الطلاب على استخدامها. إذ يقوم المعلم بقراءة قصة على التلاميذ ثم يطلب منهم تحديد عناصرها، بالإجابة عن أسئلة تدور حول أبطال القصة ومشاهدها، والمشكلة التي تدور حولها، وكيف تم حلها، ثم كيف كانت خاتمة القصة ثم يقوم المعلم بعرض البطاقة التي تحمل عناصر القصة أمام التلاميذ ويشرح لهم كيفية استخدامها عن طريق النمذجة (عبد السلام، 2004، 43).

3- **تعليم الخطوات المتضمنة في عملية الكتابة:** إن التعليم الصريح لتلك الخطوات التي تتضمنها عملية الكتابة والتي تتمثل في التخطيط، وكتابة المسودة، والمراجعة، يؤدي إلى حدوث أثار فعالة على جودة الكتابة من جانب التلاميذ، وفي هذا الإطار يجب أن يستخدموا المعلمون كما يرى بيكر وآخرون Baker et . al (2003)، العديد من الأمثلة والمستويات المتباينة من المساندة، كما إن تعليم التلاميذ استخدام أوراق التفكير أو أوراق التخطيط التي تساعد على التذكر أو أي نمط أخر من تلك الأساليب المساعدة على التذكر يُعد أمر ضرورياً، حيث تعمل مثل هذه الأساليب إلى مساعدة التلاميذ على تذكر

الخطوات الحاسمة، وعلى توفير بنية معينة تحثهم وتشجعهم على إكمال الخطوات الحاسمة المتضمنة في المخرج الكتابي.

4- **التعليم الصريح لأسلوب الكتابة**: يُعد التعليم المباشر لأسلوب الكتابة على درجة كبيرة من الأهمية نظرا لأن الأنماط المختلفة للكتابة، إنما تعتمد في الواقع على العناصر البنيوية المختلفة كما يرى بيكر وآخرون (Baker et. Al)، وفي هذا الإطار يجب أن يستخدم المعلمون عدداً من النماذج والأمثلة، والمحفزات الصريحة، ويجب أن يكون هذا التعليم متضمناً في تعليم عملية الكتابة.

5- **التغذية الراجعة الموجهة**: تؤدي هذه الاستراتيجية إلى حدوث أثار فعالة على كيف الكتابة وجودتها من جانب التلاميذ، ويمكن أن يكون الحوار الموسع والتغذية الراجعة بمثابة وسيلة فعالة لمساعدة التلاميذ على تحسين كتاباتهم.

6- **التعزيز**: إن تعزيز الأداء الكتابي للتلاميذ وإثابتهم على ذلك له العديد من الآثار الإيجابية، إلا أن التعزيز رغم فعاليته لا يعد بمثابة برنامج تدريسي كامل، ولذلك يجب أن يتم استخدامه مع الأساليب الأخرى وليس بمفرده (هالاهان وآخرون، 2007، 619 – 622).

باستعراض ما سبق أمكن للباحث استخلاص ما يلي:

- تعدد وتنوع استراتيجيات وأساليب العلاج، يتيح الفرصة للاختيار منها وفق نوع الصعوبة ومسبباتها.
- برامج علاج صعوبات الكتابة ليست بالضرورة برامج تعليمية، تتم داخل قاعات الدراسة بل منها برامج إرشادية ونفسية.
- المسؤول عن تنفيذ برامج العلاج ليس المعلم وحده، بل قد يشارك معه الأخصائي النفسي والاجتماعي والأسرة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً- دراسات سابقة عربية.

ثانياً- دراسات سابقة أجنبية.

ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

يتناول الفصل الثالث للدراسة الحالية (الدراسات السابقة) التي هدفت إلى البحث في معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والقراءة والكتابة خاصة، والمشكلات التي يواجهونها في صفوفهم الدراسية. حيث رُتّبت تلك الدراسات بحسب اللغة إلى دراسات(عربية وأجنبية) وبحسب التوثيق التاريخي (من الأقدم إلى الأحدث)، وفي ختام هذا الفصل تمت مناقشة مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

أولاً– دراسات سابقة عربية:

1– دراسة العبد الجبار (2003) بعنوان: البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: التعرف إلى أهمية البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي والتخصص والدورات التدريبي على أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (787) معلماً من معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: مقياس البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ويشتمل المقياس على أربعة محاور وهما (البرنامج العام، التدريس، التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي)

نتائج الدراسة: تشير نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة يتفقون على أهمية البرامج التدريبية بالنسبة لهم، وأن هناك فروق لدى عينة الدراسة بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير العمر لصالح الأفراد الأصغر سناً وأن هناك فروق لدى عينة الدراسة بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق لدى عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الشهادة الأعلى، وإلى وجود فروق لدى عينة الدراسة بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية المقدمة لهم وفق متغير التخصص لصالح المتخصصين في مجال التخلف العقلي وصعوبات التعلم وذلك على بعد البرنامج التربوي، حيث أشار معلمو صعوبات التعلم إلى أهمية بعد التشخيص والتقييم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لدى عينة الدراسة على أهمية البرامج التدريبية المقدمة لهم وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح من حصل على دورات تدريبية أكثر.

2- دراسة الخطيب (2006) بعنوان: مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى معرفة المعلمين في الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم ومدى اختلاف مستوى معرفة المعلمين باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وأثر ذلك في قناعاتهم التدريسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (405) معلماً ومعلمة تواجدوا في (30) مدرسة عادية حكومية وخاصة في (عمان واربد والزرقاء) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وروعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة (الجنس – العمر – المؤهل العلمي – وعدد سنوات الخبرة) وتم تطبيق البرنامج على (60) معلماً ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة.

أدوات الدراسة: أ- اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. ب- مقياس تقدير رباعي يقيس القناعات التي يحملها المعلمون حول تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ج- برنامج تدريبي يتضمن معلومات أساسية حول صعوبات التعلم وأساليب تعليم طلبة هذه الفئة.

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم يقع في مستوى المتوسط، وأن هناك تباين ظاهرياً في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة، حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الأخرى (المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخبرة) فلم تُشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثراً ملحوظ في تنمية مستوى معرفة المعلمين في المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن البرنامج كان له أثر إيجابي في تنمية القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

3- دراسة المرشدي (2008) بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية.

هدف الدراسة: التعرف إلى أبرز المشكلات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإدارة المدرسية والتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية والإشراف التربوي واستخدام الاستراتيجيات التدريسية، والتعرف على درجتها حسب الإدارة التعليمية وسنوات الخبرة التدريسية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (341) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وهم جميع المعلمين العاملين في داخل المدن الرئيسية الثلاث (الرياض – جدة – الدمام)

أدوات الدراسة: استبانه تحتوي على قائمة من المشكلات التي من الممكن أن تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة بأن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بتعاون معلم الصف العادي، كما يواجه معلمو صعوبات التعلم ذو سنوات الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم، وبينت نتائج الدراسة بأن المعلمين التابعين للإدارات التعليمية البعيدة يواجهون مشكلات وعقبات أكثر تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

4–دراسة الشدادي (2009) بعنوان: دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

هدف الدراسة: التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وذلك في إجراءات التشخيص والأساليب التدريسية وإعداد الخطة التربوية وتنفيذها وتفعيل غرف المصادر وبيان أثر الخبرة التعليمية على هذا الدور.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (55) معلماً شملت ستة محافظات في منطقة المدينة المنورة.

أدوات الدراسة: استبانه مكونة من (60) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي (إجراءات التشخيص – وأساليب التدريس – والخطة التربوية الفردية – وغرفة المصادر)

نتائج الدراسة: أشار المعلمون أن دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم كان ضعيفاً على جميع محاور الاستبانة وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة بسبب اختلاف الخبرة التعليمية حول محاور الاستبانة الأربع.

5– دراسة البدر (2010) بعنوان: المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: التعرف إلى أهم المعايير المهنية التي يجب توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف أيضاً على المعايير المهنية المتوافرة حالياً لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على درجة الاختلاف في أهمية المعايير المهنية بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف (العمر– الخبرة – التقدير عند التخرج)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من كامل المجتمع الأصلي للدراسة من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذين يعملون في برامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (182) معلماً ومعلمة.

أدوات الدراسة: مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتجلى في معيار التخطيط للتدريس، ومعيار التقييم، ومعيار الأسس العامة، ومعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، ومعيار الاستراتيجيات التدريسية، ومعيار اللغة، ومعيار العمل الجماعي، كما أشارت النتائج إلى أن أهم المعايير المهنية المتوافرة حالياً لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم تتجلى بمعيار الأسس العامة، ومعيار البيئة التعليمية، والتفاعل الاجتماعي، ومعيار التقييم، ومعيار العمل الجماعي كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في أهمية المعايير المهنية بين المعلمين ذوي صعوبات التعلم وفق متغير العمر، والتقدير عند التخرج .

6- دراسة شعشاعة (2011) بعنوان: مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا(صعوبات القراءة) في سورية.

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة ودراسة العلاقة بين مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو الأطفال ذوي صعوبات القراءة .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (289) معلماً ومعلمة موجودين في خمسة عشر مدرسة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة إدلب.

أدوات الدراسة: استبانه تقيس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة. واستبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تراوحت من متوسطة إلى مرتفعة وذلك على مجمل مجالات الاستبانة ما عدا بعد التشخيص وبعد الأسباب كانت المعرفة بها تقع في مستوى منخفضة، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة واتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ.

ثانياً- دراسات سابقة أجنبية:

1- دراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all , 1985) بعنوان: فهم المعلمين لصعوبات التعلم.
(Understanding of Learning Disabilities ، Teachers).

هدف الدراسة: التعرف إلى مدى فهم معلمي الصفوف العادية لصعوبات التعلم ودرجة شعورهم بالاستعداد للعمل معهم، وتقييم معرفتهم بكل من (خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الكشف وتشخيص صعوبات التعلم، مفهوم صعوبات التعلم).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف العامة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثون استبانة مؤلفة من (6) أسئلة يجاب عليها بـ(نعم أو لا) بخصوص مدى استعدادهم لتعليم ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم وتشخيصهم والتخطيط لتعليمهم، كذلك قام الباحثون بإجراء مقابلات مع جميع المعلمين قبل تنفيذ استبانة الدراسة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن (40%) من تعاريف المعلمين لصعوبات التعلم كانت تدور حول الحاجة للتربية الخاصة والتناقض في الإنجاز، كما أشار (43%) من المعلمين أنهم مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما أشار (36%) من المعلمين أنهم غير مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب قلة المعلومات والخبرة تجاه تعليمهم، كما أظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين لديهم فهم محدود في فهم أعراض صعوبات التعلم، وأشار (36%) من المعلمين بأنهم أخذوا معلومات عن صعوبات التعلم أثناء دراستهم. وأشار(43%) من المعلمين بأنهم لم يأخذوا معلومات خاصة بصعوبات التعلم أثناء فترة دراستهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى (45%) من المعلمين لم يستخدموا أي تدخل لاحق لأجراء تقييم للتلاميذ المشكوك في أمرهم بأن لديهم صعوبات التعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين نظام التعليم العام وبين خدمات التربية الخاصة.

2- دراسة كارتر ولورينس (Carter& Lawrence 1999)،بعنوان: معرفة وإدراك معلمي الصفوف العادية لماهية صعوبات تعلم القراءة وإدراكهم لأهمية الكشف عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ تتراوح أعمارهم بين السابعة والثامنة.

(The identification and assessment of dyslexia class teachers، perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils).

هدف الدراسة: التحقق من مدى معرفة معلمي الصفوف العادية بكيفية الكشف عن صعوبات القراءة، وتحقيق الفائدة للمعلمين من خلال جعلهم على دراية وألفة بإجراءات اختبار الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات القراءة، وأن يلموا بطرائق التقييم الموجودة، بالإضافة إلى إلمام المدارس بفهم واسع بتلك الصعوبات بشكل عام.

عينة الدراسة: المعلمون المتواجدون في سبعة مدارس ابتدائية في شمالي إيطاليا إضافة إلى (380) تلميذاً من تلك المدارس.

أدوات الدراسة: مقياس الكشف عن القراءة لينكلسون وفوست (2006) واستبانة تقيس معرفة المعلمين.

نتائج الدراسة: من خلال المقابلات التي أجريت على المعلمين، تبين فعالية ذلك الاختبار في الكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة، كما كانت معرفة المعلمين بالكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تقع بحدود المستوى المتوسط، كما أشار المعلمون إلى رغبتهم في امتلاك مهارة التشخيص وحاجتهم إلى دورات تدريبية بهذا الخصوص.

3-دراسة وود وريجان (Woods& Regan, 2000) بعنوان: فهم المعلمين لصعوبات القراءة كنتاج لممارساتهم التربوية والنفسية.

(Teachers 'understanding of dyslexia implications for educational psychology practice).

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين بالتقييم والتشخيص النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتعرف على قدر المعلومات التي يمتلكونها تبعاً لمؤهلاتهم العلمية.

عينة الدراسة: (36) معلماً تم تقسيمهم إلى لمجموعتين الأولى تضم (16) معلماً من مدارس التعليم الابتدائية، والمجموعة الثانية تضم (20) معلماً بمواصفات ومؤهلات إضافية تتعلق بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم.

أدوات الدراسة: المقابلة، واستبانة المعرفة بتشخيص صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة: معظم المعلمين كان لديهم مفهوم خاطئ نحو تعريف صعوبات تعلم القراءة، واغلبهم أشار إلى وجود مشاكل لديهم في كيفية تطبيق اختبارات التشخيص المخصصة لذوي صعوبات تعلم القراءة، كما اختلفت هذه المشكلات باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

4- دراسة مورجان و هوركز (Morgan & Horrocks, 2002) بعنوان: آثار تدريب المعلم أثناء الخدمة على التنفيذ الصحيح لإجراءات التقييم والتعليم لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(Effects of Inservice Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures for Teachers of Students with Learning Disabilities) .

هدف الدراسة: تدريب المعلمين على أجراء تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة وذلك عن طريق استخدام حزمة تدريبية متنوعة العناصر.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على (11) معلماً و(4) طلاب. حيث انقسموا إلى مرحلتين تضمنت المرحلة الأولى تدريب (7) معلمين على إجراءات التقييم في ثلاث مجالات (تقييم التفضيل، تقييم حركة الجسم المضبوطة، تقييم مهارات الأسلوب) والمرحلة الثانية تضمنت أربع أزواج من المعلمين الطلاب حيث تم تدريبهم على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية.

أدوات الدراسة: استبانة تقيس معرفة المعلمين بالتقييم، برنامج تدريبي قائم على مهارات التقييم والتدريس.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحزمة التدريبية كانت فعالة في زيادة مهارات المعلمين في تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة بالإضافة إلى ذلك فأن البيانات من التلاميذ المشاركين أظهرت أنهم كانوا مستجيبين لتدريس معلميهم.

5- دراسة باركر(Parker, 2006) بعنوان: التكييف التعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(Instructional adaptations for students with learning disabilities).

هدف الدراسة: فحص الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلمون في صفوفهم لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة آراء المعلمين بتعديل الاستراتيجيات لتناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: (16) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية.

أدوات الدراسة: استبانة وجهة للمعلمين لذكر الاستراتيجيات المستخدمة في قاعات دروسهم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى رغبة المعلمين في تعلم أي شيء يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وإلى حاجة المعلمين إلى التدرب على كيفية استخدام استراتيجيات تدريس ملائمة وإلى المعرفة بأهم الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6- دراسة باكيلو (Bigelow,2008) بعنوان: معرفة المعلمين وممارستهم لتقنية الدعم المستخدمة مع تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

(Assistive technology students with writing learning disabilities knowledge and Use).

هدف الدراسة: التعرف إلى مستوى معرفة معلمي التعليم الخاص ومدى استعمالهم لتقنية دعم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

عينة الدراسة: (112) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في أوهايو.

أدوات الدراسة: استفتاء مكون من أربع محاور تدور حول مدى معرفتهم بكفاءة تلك الاستراتيجيات وتحري للاستراتيجيات المستخدمة من قبلهم مع تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة ومدى رغبتهم في استخدام استراتيجيات أخرى.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن المعلمين لا يملكون المعرفة الكافية بتلك الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها كما أشار المعلمون أنهم غير مدربين بشكل كافي لاستعمال تلك التقنية ونسبة كبيرة من المعلمين لا تستخدم أدوات جديدة، وتستعمل فقط ما هو معلوم وذلك لضيق الوقت وتقيد المعلم بموانع أخرى في التطبيق.

ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة، تم تحديد أهم ما استُخلص من الدراسات السابقة، وأهم أوجه التقارب والتباعد بينا والدراسة الحالية، وكذلك تحديد ما استفاد منه الباحث من الدراسات السابقة في توجه وسير الدراسة الحالية:

3-1- أهم ما استخلص من الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: تنوعت أهداف الدارسات السابقة وركزت على نحو رئيس على الأهداف التالية:

- التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في الصفوف العادية وفي غرف المصادر.
- التعرف على أهمية البرامج التدريبية والمعايير اللازمة لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.
- التعرف على مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية وفهمهم لصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة.
- التحقق من فاعلية برامج تدريبية في تنمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة.

من حيث العينة: اختلفت طبيعة العينة وحجمها من دراسة لأخرى، فقد أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة تناولت معلمي الصفوف العادية، ومعلمي التربية الخاصة، ومشرفين تربويين، وأخصائيين اجتماعيين، كما اختلفت حجم العينة من دراسة لأخرى فالدراسات التي استخدمت عينات كبيرة تزيد عن (250) مفردة،

تتجلى بدراسة شعشاعة (2011) ودراسة المرشدي،(2009) ودراسة الخطيب، (2006) ودراسة العبد الجبار (2003) ودراسة كارتر ولورينس،Carter& Lawrence 1999.

أما الدارسات التي استخدمت عينات صغيرة تقل عن (100) مفردة، ودراسة الشدادي(2009) ودراسة وود وريجان (Woods& Regan, (2000 ودراسة ومورجان وهوركز (Morgan & Horrocks (2002 ودراسة باركر (Parker (2006.

من حيث المنهج: اختلف المنهج المستخدم في الدراسات السابقة تبعاً لتغير أهدافها ففي الدراسات الميدانية استخدم المنهج الوصفي، وفي الدراسات ذات الطبيعة التجريبية استخدم المنهج التجريبي، وهناك دراسات استخدمت كلا المنهجين(الوصفي والتجريبي) كدراسة الخطيب(2006).

من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة من دراسة لأخرى ففي أغلب الدراسات استُخدمت الاستبانة باستثناء دراسة (الخطيب،2006) ودراسة(الدخيل، 2006) التي استخدمت فيها الاختبارات التحصيلية ودراسة وود وريجان (Woods& Regan, (2000 وجميع الدراسات السابقة كانت الأدوات فيها من إعداد الباحثين أنفسهم باستثناء دراسة كارتر ولورينس(Carter& Lawrence (1999 التي استخدم الباحثين فيها مقياس الكشف عن القراءة للينكسون وفوست(2006).

من حيث النتائـج: أجمعت معظم الدراسات السابقة على الحقائق الآتية:

- أهمية إجراء برامج تدريبية لمعلمي الصفوف العادية لتنمية معرفتهم بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة.
- وجود اختلاف في مستويات معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة في معظم الدراسات السابقة، حيث كانت مستويات معرفة المعلمين بهذه الصعوبات **مرتفعة** في دراسة شعشاعة(2011) **ومتوسطة** في دراسة الخطيب(2006) ودراسة الدخيل(2006) ودراسة (Carter& Lawrence (1999 **ومنخفضة** في دراسة أندرسون وآخرون(1985) Anderson at .all ودراسة باكيلو(Bigelow,2008).
- جميع البرامج التدريبية المصممة لتنمية مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة كانت فعالة وكان لها أثراً إيجابياً في تطوير معرفتهم بهذه الصعوبات حتى بعد مرور فترة من الزمن.

3-2- أوجه التقارب والتباعد بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

ومن خلال ما جرى ذكره عن الدراسات السابقة يمكن القول:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات على أهمية التعرف على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة، وتصميم برامج تدريبية لتنمية مستوى معرفتهم بهذه الصعوبات.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات التجريبية السابقة في التركيز على نفس المهارات التي اهتمت هذه الدراسات في تنميتها والتدرب عليها.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تركيزها على معلمي التعليم العام في الصفوف العادية وذلك في مدارس التعليم الأساسي.

بينما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- التركيز على تنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، لندرة وجود صعوبات في القراءة لدى التلميذ بدون وجود لديه صعوبات في الكتابة حيث أن معرفة التلميذ بالروابط اللفظية في الكتابة يرتبط دائماً مع نمو مهاراته في القراءة(Cox, etal,1999,p87).
- التركيز على تنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة باعتبار أنّ صعوبات القراءة والكتابة غالباً ما يتم الكشف عنها وتشخيصها والتخفيف من حدتها في السنوات الأربعة الأولى من التعليم الأساسي وهذا ما ذكره الباحثون من أنه يمكن تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة بدقة تصل إلى(85%) فيما بين(5,5- 6,6) من العمر وأن العلاج المبكر أساسي لذوي صعوبات القراءة والكتابة (Livesay,1995,p145)؛(الوقفي، 2003-ب، 59)؛(الوقفي، 2003- أ، 368)؛(شعشاعة، 2011، 43).
- تعدد الإجراءات والتدريبات في كل جلسة تدريبية وتنوعها(دراسة النصوص، الحوار والمناقشة، وتطبيق الاختبارات، وأنشطة أسبوعية...الخ).

3-3- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- الاطلاع على الجوانب التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى أنماط صعوبات التعلم التي اهتمت بدراستها.

- المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة وكتابة الفرضيات ومعالجة النتائج.
- الإفادة من الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم أدوات هذه الدراسة.
- الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد البرنامج التدريبي الحالي من خلال التعرف على الأسس التدريبية والنفسية التي تقوم عليها البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة، والاستفادة المنهجية في بناء هيكلية البرنامج التدريبي الحالي.
- الإفادة من الدراسات السابقة في أسلوب اختيار مجتمع الدراسة الحالية وعينتها وفي اختيار أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة والمرتبطة بجوانب الدراسة.

الفصل الرابع

منـهج الدراسة وإجراءاتـها

أولاً- منـهج الدراسة.

ثانياً- أدوات الدراسة:

1- اختبار المعرفة بصعوبات القراءة (إعداد الباحث).
2- اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (إعداد الباحث).
3- البرنامج التدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة (إعداد الباحث).

ثالثاً- مجتمع الدراسة وعينته.

رابعاً- متغيرات الدراسة.

خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحاليـة.

يتناول الفصل الرابع للدراسة الحالية وصفاً لمنهج الدراسة والأدوات (اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة والبرنامج التدريبي) من حيث الهدف والإعداد ومؤشرات الصدق والثبات وطرق التصحيح ووضع الدرجات وتحديد المستويات، كما يتناول كيفية سحب عينة الدراسة وكذلك وصف المتغيرات والإجراءات التي اتُبعت في هذه الدراسة وكافة الأساليب الإحصائية التي استخدمت فيها.

أولاً – منهج الدراسة:

تطلبت طبيعة الدراسة الحالية استخدام منهجين من مناهج البحث لتحقيق أهدافها. فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وقد أدى استخدام هذا المنهج إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، وذلك في ضوء البيانات والمعلومات التي تم جمعها عن طريق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل تلك البيانات والمعلومات والقيام بتفسيرها. وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي (هدف الدراسة الحالية) تم استخدام المنهج التجريبي باستخدام تصميم (المجموعة الضابطة مع اختبار قبلي- بعدي- تتبعي) وهو التصميم الذي يتطلب وجود مجموعة ثانية ضابطة أو مقارنة، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على البرنامج التدريبي، بينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لذلك. مع مراعاة الإبقاء على الظروف الأخرى كما هي لكل مجموعة، حتى يكون الفرق الوحيد بين المجموعتين راجعاً إلى المعالجة التجريبية، وقد خضعت المجموعتين (التجريبية والضابطة) للاختبارات القبلية والبعدية.

ثانياً– أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

أ- اختبار المعرفة بصعوبات القراءة.

ب- اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.

ت- برنامج تدريبي يتضمن معلومات وتدريبات خاصة بصعوبات القراءة والكتابة.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

أولاً – اختبار المعرفة بصعوبات القراءة:

مر تصميم الاختبار بعدة مراحل مُخُطَّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار:

- **الهدف العام للاختبار:** الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة.
- **الأهداف الفرعية للاختبار:** تتمثل الأهداف الفرعية للاختبار بما يلي:

1. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم صعوبات القراءة.
2. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأسباب صعوبات القراءة.
3. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص وأعراض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
4. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
5. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ب-**تعيين المجالات (الأبعاد) الخاصة التي يتصدى لها اختبار المعرفة بصعوبات القراءة وعينة السلوك الممثلة** بإتباع الخطوات التالية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بصعوبات القراءة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث اطَّلع الباحث على هذه الدراسات[1] والمقاييس التي

---

[1] - **لاسيما الدراسات التالية:**

- Amy, Sukapdjo, (2009). Reading and Writing in the middle school foreing language clsddroom :a case study of teacher believes . knowledge, and practices in literacy based instruction, ***unpublished A thesis doctora***, in the Graduate school of the Ohio State university, U.S. E.
- Anderson , Davidw , Coleman, Danal, (1985). ***Teachers Understanding Of learning Disabilities*** , online, Eric, 3-Bander ,w.n (2001) Learning Disabilities Characteristics identification and teaching strategies , 4th ed . all yh and Bacon ,USA.
- Carter, Jenny, .& Lawrence, Brenda (1999). The identification and assessment of dyslexia class teachers, perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils, ***British journal of special Education,*** vol,(26). No,(5). p3.
- Woods, Kevin. Regan, Tcresa, (2000). Teachers' understanding of dyslexia implications for educational psychology practice, ***Educational psychology in practice***, vol, (16), No.(3), pp333-347

يتبع........

تضمنتها، وخصوصاً المقاييس التي هدفت إلى الكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها، كما استرشد الباحث بآراء التربويين المتخصصين[1] في مجال التربية الخاصة، والقياس النفسي، وعلم النفس، لتحديد النقاط الأساسية في بناء الاختبار.

2. تم تحديد مجالات الاختبار بخمس مجالات وانتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من مجالات الاختبار مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها، كما تم تحديد بدائل الإجابة (بنعم أو لا).
3. تم وضع الاختبار بصورته الأولية، حيث تكون الاختبار من النقاط التالية:

- معلومات عامة عن المفحوص، تتعلق بمعرفة اسم المفحوص وجنسه، واسم المدرسة التي يُدرِّس فيها.
- مقدمة توضح الهدف من الاختبار وكيفية التعامل معه.
- أسئلة مغلقة تشكل بنود الاختبار، وبدائل إجابة تتمثل بـ(بنعم أو لا) حيث بلغت عدد العبارات (89) عبارة، والجدول (2) يبين توزع العبارات على مجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في صورته الأولية.

جدول (2) يُبيِّن اختبار المعرفة بصعوبات القراءة بصورته الأولية

م	مجالات الاختبار	الصورة الأولية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	15	15-1
2	أسباب صعوبات القراءة	10	25 -16
3	خصائص صعوبات القراءة	30	55 -26
4	تشخيص صعوبات القراءة	18	73 -56
5	استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة	16	89 -74
	بنود الاختبار	89	

– الخطيب ,جمال (2006): **مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية واثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين**, ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض , المملكة العربية السعودية.

- شعشاعة, رهف صالح (2011): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة),رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعة دمشق , سوريا...

– الزيات, فتحي مصطفى(2008): **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم** ,ط1, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر . **LDDRS**

– الزيات, فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم, الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**, دار النشر للجامعات, القاهرة.

[1] - يمكن العود إلى الملحق (3) للاطلاع على أسماء الاختصاصين التربويين والنفسيين.

ت- عرض اختبار المعرفة بصعوبات القراءة على عدد من المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار(Content validity) بعرضه على مجموعة محكّمين في الفترة الواقعة بين (2012/9/2 ولغاية 2012/9/23)، عددهم الإجمالي(10) محكّمين[1]، وكان الهدف من تحكيم (اختبار المعرفة بصعوبات القراءة) هو بيان ملاحظات المحكّمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار، وقياس ما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وإضافة بنود جديدة، وحذف بنود أخرى، والجدول(3) يوضّح أمثلة للبنود المحذوفة، والمضافة، والمعدلة.

الجدول (3) يبيِّن أمثلة لبعض البنود المحذوفة والبنود المضافة والبنود التي تم إجراء التعديلات عليها في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة وفقاً لآراء السادة المحكّمين.

اختبار المعرفة بصعوبات القراءة			
العبارات المحذوفة	العبارات المضافة	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
التلاميذ ذوو صعوبات القراءة لديهم صعوبات قرائية متماثلة .	يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات القراءة إلى طرائق خاصة في التعليم.	صعوبات القراءة في معظمها تكون موروثة وذات جذور عصبية.	صعوبات القراءة في معظمها ترجع لأسباب وراثية
ترجع صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ إلى عامل واحد.	يتطلب تشخيص ذوي صعوبات القراءة تقييم قدراتهم العقلية.	تعتبر طريقة سؤال الذات من الأساليب الفعالة في تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على استيعاب ما يقرؤون.	من الأساليب الفعالة في تعليم الاستيعاب لذوي صعوبات القراءة تصميم دروس يتمكن التلاميذ من تعلمها وتصحيحها ذاتياً

ت- الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من التحكيم قام الباحث بتطبيق اختبار المعرفة بصعوبات القراءة على عينة استطلاعية مكونة من(38) معلماً ومعلمة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، اختيرت بطريقة (العينة العرضية) من أربع مدارس حلقة أولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق في الفترة الواقعة بين(2012/9/25 ولغاية 2012/9/27)، ويُظهر الجدول(4) توزع أفراد العينة الاستطلاعية

[1] - يمكن العودة إلى الملحق (3) لاطلاع على أسماء المحكّمين واختصاصاتهم العلمية.

الجدول(4) يبيِّن خصائص العينة الاستطلاعية

اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
ابن جبير الأندلسي	المزة	4	4	8
سعد الله ونوس	مساكن برزة	5	5	10
العرفان	الصالحية	6	6	12
ابن الجوزي	الشاغور	4	4	8
المجموع		19	19	38

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للمعلمين، حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود الاختبار أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بنداً يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عليه، وبناءً عليه تمّ استبعاد عدد من البنود التي لم يتم الإجابة عليها، وتم وضع تعريف بسيط لبعض المفاهيم التي وجدَ فيها المعلمين صعوبة وتم إعطاء أمثلة لبعض لعبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة، كما هو موضح في الجدول(5)

الجدول (5) يبين أمثلة لبعض البنود التي تم حذفها وبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها والمفاهيم التي تم تعريفها بناء على إجابات العينة الاستطلاعية.

اختبار المعرفة بصعوبات القراءة			
العبارات المحذوفة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل	المفاهيم التي تم تعريفها
يختلف دماغ ذوي صعوبات القراءة عن دماغ أقرانهم العاديين.	يصمم المعلم مجموعة من الاختبارات للكشف عن صعوبات القراءة.	معرفة ذوي صعوبات القراءة تتطلب من المعلم استخدام أدوات وأساليب تشخيصية متنوعة.	– الوعي الصوتي – التوجه المكاني – الذاكرة قصيرة المدى

ج – إخراج الاختبار في صورته النهائية (وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية):

حيث اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (72) بنداً موزعة على خمس مجالات رئيسية، والجدول (6) يوضح توزع البنود على مجالات الاختبار.

الجدول (6) يبيِّن توزع العبارات في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة بصورته النهائية

م	مجالات الاختبار	الصورة النهائية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة		
		عدد البنود	البنود الإيجابية	البنود السلبية
1	مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	9	1-3-6-8-9	2-4-5-7
2	أسباب صعوبات القراءة	9	10-11-12-13-14-16-17- 18	15
3	خصائص صعوبات القراءة	25	19-20-21-22-23-24-25- 26- 28-29-30-31-33-34- 35-36-37-40-43	27-32-38- 39-41-42
4	تشخيص صعوبات القراءة	13	44-45-47-48-49-50-51- 52-53-56	46-54-55
5	استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة	16	57-58-59-61-62-63-64- 65-66-68-70-71	60-67-69-72
	بنود الاختبار	**72**		

ح- دراسة صدق الاختبار وثباته:

تم حساب صدق وثبات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في عدة أشكال، من خلال التطبيق على عينة اختيرت بطريقة تراعي قدر الإمكان توزع المناطق التعليمية لمحافظة دمشق من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بلغ عددهم الإجمالي (50) معلماً ومعلمة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وذلك في الفترة الواقعة بين(2012/9/29 ولغاية 2012/10/14) ويُظهر الجدول(7) توزع عينة الصدق والثبات على المدارس التي سحبت منها وفق متغير الجنس على النحو الآتي:

الجدول (7) يُبيّن خصائص عينة الصدق والثبات

اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	الجنس		المجموع
		معلمين	معلمات	
قتيبة بن سالم الباهلي	المزة	3	3	6
الملكة بلقيس	القنوات	3	3	6
محمد بن حسن الشيباني	الميدان	3	3	6
المتنبي	دمر	3	3	6
العصماء	الصالحية	3	3	6
محمد عرفان الصيداوي	كفر سوسة	3	3	6
محمد جميل سلطان	ركن الدين	4	4	8
موسى بن نصير	مساكن برزة	3	3	6
المجموع		25	25	50

- **الصدق البنيوي (الصدق التكويني):**

تم حساب الصدق البنيوي لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة من خلال القيام بالإجراءات التالية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات الاختبار مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية. والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) يُبيّن معامل ارتباط كل مجال من مجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة مع المجالات الأخرى وعلى الدرجة الكلية.

مجالات الاختبار	مفهوم صعوبات القراءة	أسباب صعوبات القراءة	خصائص صعوبات القراءة	تشخيص صعوبات القراءة	استراتيجيات صعوبات القراءة	الدرجة الكلية للاختبار
مفهوم صعوبات القراءة	1	.798**	.740**	.708**	.608*	.873**
أسباب صعوبات القراءة		1	.710**	.684**	.607**	.858**
خصائص صعوبات القراءة			1	.718**	.686**	.911**
تشخيص صعوبات القراءة				1	.644**	. 859**
استراتيجيات صعوبات القراءة					1	.828**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في هذا الاختبار كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى أن هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وهذا يؤكد الصدق البنيوي للاختبار.

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضّح في الجدول (9).

الجدول(9) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية.

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار
1	0.45**	دال	19	0.41**	دال	37	0.33**	دال	55	0.27**	دال
2	0.32*	دال	20	0.31*	دال	38	0.37*	دال	56	0.26*	دال
3	0.21*	دال	21	0.30*	دال	39	0.54**	دال	57	0.24*	دال
4	0.54**	دال	22	0.26*	دال	40	0.64**	دال	58	0.30*	دال
5	0.55**	دال	23	0.34**	دال	41	0.23*	دال	59	0.41**	دال
6	0.61**	دال	24	0.21*	دال	42	0.34**	دال	60	0.56**	دال
7	0.51**	دال	25	0.40**	دال	43	0.36**	دال	61	0.62**	دال
8	0.45**	دال	26	0.41**	دال	44	0.23*	دال	62	0.40**	دال
9	0.54**	دال	27	0.38**	دال	45	0.30*	دال	63	0.45**	دال

10	0.43**	دال	28	0.34**	دال	46	0.61**	دال	64	0.29*	دال
11	0.43**	دال	29	0.31*	دال	47	0.40**	دال	65	0.24*	دال
12	0.44**	دال	30	0.36**	دال	48	0.65**	دال	66	0.36**	دال
13	0.49**	دال	31	0.32**	دال	49	0.61**	دال	67	0.58**	دال
14	0.48**	دال	32	0.33**	دال	50	0.51**	دال	68	0.38**	دال
15	0.58**	دال	33	0.45**	دال	51	0.42**	دال	69	0.46**	دال
16	0.44**	دال	34	0.28*	دال	52	0.47**	دال	70	0.42**	دال
17	0.43**	دال	35	0.22*	دال	53	0.40**	دال	71	0.28*	دال
18	0.52**	دال	36	0.44*	دال	54	0.32**	دال	72	0.38*	دال

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (9) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أن اختبار المعرفة بصعوبات القراءة يتصف باتساق داخلي، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

أما ثبات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة تم حسابه بثلاث طرائق على النحو الآتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبيّن الجدول (10) نتائج معاملات الثبات.

الجدول(10) يُبيّن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاختبار ودرجته الكلية

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	ألفا كرونباخ
مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	0,68
أسباب صعوبات القراءة	0,71
خصائص صعوبات القراءة	0,65
تشخيص ذوي صعوبات القراءة	0,63
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات القراءة	0,62
الدرجة الكلية للاختبار	0,90

يتضح من الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.90) أما مجالات الاختبار تراوحت معاملات الثبات بين (0,62) في مجال الاستراتيجيات إلى (0,71) في مجال الأسباب وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **ثبات التجزئة النصفية:** كذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان – براون، كما هو موضّح في الجدول(11).

الجدول(11) يُبيّن الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمجالات الاختبار ودرجته الكلية

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	التجزئة النصفية
مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	0,73
أسباب صعوبات القراءة	0,65
خصائص صعوبات القراءة	0,64
تشخيص ذوي صعوبات القراءة	0,60
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات القراءة	0,63
الدرجة الكلية للاختبار	0,90

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاختبار بلغ (0.90) أما معاملات ثبات مجالات الاختبار تراوحت بين (0,62) في مجال التشخيص إلى (0,73) في مجال مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة على العينة نفسها وذلك بتاريخ (29- 2012/9/30) ثم أعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ (13- 2012/10/14)، وجرى استخراج معاملات الثبات للمجالات الاختبار المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول(12).

الجدول (12) يُبيّن الثبات بطريقة الثبات بالإعادة لمجالات الاختبار ودرجته الكلية.

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	0,81**
أسباب صعوبات القراءة	0,80**
خصائص صعوبات القراءة	0,79**
تشخيص ذوي صعوبات القراءة	0,87**
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات القراءة	0,80**
الدرجة الكلية للاختبار	0,95**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (12) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية بلغت (0.95**) أما معاملات ثبات الإعادة لمجالات الاختبار تراوحت بين (0,79) في مجال الخصائص إلى (0,87) في مجال تشخيص ذوي صعوبات القراءة، وهذه المعاملات تعتبر جيدة لأغراض الدراسة.

ويتضح مما سبق أن اختبار المعرفة بصعوبات القراءة يتصف بدرجة جيد من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار:

بعد ذلك تم تحديد إجراءات تصحيح الاختبار، حيث يعطى المعلم درجة واحدة، إذا كان اختياره (نعم) وصفراً إذا كان اختياره (لا) وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية، ثم تستخرج درجة كلية لكل مفحوص(معلم) عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمفحوص على جميع بنود الاختبار، وهكذا فأن أعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (72) درجة وهي تعكس المعرفة بصورتها القصوى، وأدنى درجة هي (صفر) وهي تعكس المعرفة بصورتها الدنيا، كما تم وضع ثلاثة مستويات لمعرفة المعلمين بصعوبات القراءة وفقاً لخصائص منحنى التوزع الطبيعي (المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الكلية ± انحراف معياري واحد) على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية على النحو الآتي:

- **المستوى المنخفض:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة وتقل بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر عن المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية. <u>مثال</u> بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة (31.22) وبانحراف معياري (11.81) وبالتالي (31.22 − 11.81 =19.41) فالمعلم الذي يحصل على مستوى منخفض في المعرفة بصعوبات القراءة هو المعلم الذي تقل درجته عن الدرجة (19.41) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة. وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا على مستوى منخفضٍ بصعوبات القراءة من الدرجة (5) حتى الدرجة (19) وبلغ عددهم (73) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المرتفع:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة وتزيد بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر عن المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية. <u>مثال</u> بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة (31.22) وبانحراف معياري (11.81) وبالتالي (31.22 + 11.82 =43.04) فالمعلم الذي يحصل على مستوى مرتفع في المعرفة بصعوبات القراءة هو المعلم الذي تزيد درجته عن الدرجة (43.04) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة. وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا

على مستوى مرتفع بصعوبات القراءة من الدرجة (44) حتى الدرجة (59) وبلغ عددهم (39) معلماً ومعلمة.

- **المستوى المتوسط:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة وتكون محصورة بين الدرجات التي تقل أو تزيد بانحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة. مثال: بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة (31.22) والانحراف المعياري(11.81) وبالتالي فإن ناتج جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يساوي (43.04) وناتج طرح المتوسط الحسابي عن الانحراف المعياري يساوي (19.41)، فالمعلم الذي يحصل على مستوى متوسطٍ في المعرفة بصعوبات القراءة هو المعلم الذي تقع درجته بين الدرجة (19.41) والدرجة (43.04) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة. وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا على مستوى متوسط بصعوبات القراءة من الدرجة (20) حتى الدرجة (43) وبلغ عددهم (193) معلماً ومعلمة.

ثانياً – اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة:

مر تصميم الاختبار بعدة مراحل مخُطَّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاختبارات قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهذه المراحل هي:

أ– تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار:

- **الهدف العام للاختبار:** الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة.
- **الأهداف الفرعية للاختبار:** تتمثل الأهداف الفرعية للاختبار بما يلي:

1. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم صعوبات الكتابة.
2. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأسباب صعوبات الكتابة.
3. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص وأعراض التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.
4. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

5. الكشف عن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

ب- **تعيين المجالات (الأبعاد) الخاصة التي يتصدى لها اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وعينة السلوك الممثلة** بإتباع الخطوات التالية:

1. تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بصعوبات الكتابة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث اطَّلع الباحث على هذه الدراسات[1] و المقاييس التي تضمنتها، وخصوصاً المقاييس التي هدفت إلى الكشف عن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والكتابة خاصة، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيتها، كما استرشد الباحث بآراء التربويين المتخصصين[2] في مجال التربية الخاصة، والقياس النفسي، وعلم النفس، لتحديد النقاط الأساسية في بناء الاختبار.
2. تم تحديد مجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بخمسة مجالات وانتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من مجالات الاختبار مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها، كما تم تحديد بدائل الإجابة بـ(نعم أو لا).
3. تم وضع الاختبار بصورته الأولية، حيث تكون الاختبار من النقاط التالية:

- معلومات عامة عن المفحوص، تتعلق بمعرفة اسم المفحوص وجنسه، واسم المدرسة التي يُدرِّس فيها.
- مقدمة توضح الهدف من الاختبار وكيفية التعامل معه.

---

[1] **- ولا سيما الدراسات التالية:**

- Amy‹ Sukapdjo‹ (2009). Reading and Writing in the middle school foreing language clsddroom :a case study of teacher believes . knowledge‹ and practices in literacy based instruction‹ ***unpublished A thesis doctora***‹ in the Graduate school of the Ohio State university‹ U.S. E.

- Bigelow, Diane, (2008). Assistive technology students with learning writing beliefs knowledge and use**,** ***unpublished master*** department of educational psychology dissertation.

– الزيات, فتحي مصطفى(2008): **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم** ,ط1, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر **LDDRS م**

– الزيات, فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم, الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**, دار النشر للجامعات, القاهرة.

[2] - يمكن العود إلى الملحق (3) للاطلاع على أسماء الاختصاصين التربويين..

- أسئلة مغلقة تشكل بنود الاختبار، وبدائل إجابة تتمثل بـ(نعم أو لا) حيث بلغت عدد العبارات (82) عبارة، والجدول (13) يبين توزع العبارات على مجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في صورته الأولية.

جدول (13) توزع العبارات في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بصورته الأولية

	مجالات الاختبار	الصورة الأولية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة	
		عدد العبارات	أرقام العبارات
1	مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	14	14-1
2	أسباب صعوبات الكتابة	11	25 -15
3	خصائص صعوبات الكتابة	26	51 -26
4	تشخيص صعوبات الكتابة	17	68 -52
5	استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات الكتابة	14	82 -69
	بنود الاختبار	82	

ت-عرض اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة على مجموعة من المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار(Content validity) بعرضه على مجموعة محكّمين في الفترة والواقعة بين (2012/9/2 ولغاية 2012/9/23)، عددهم الإجمال(10) وهم نفس محكمي اختبار المعرفة بصعوبات القراءة، وكان الهدف من تحكيم (اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة) هو بيان ملاحظات المحكّمين لمدى ملاءمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار، وقياس ما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى وإضافة بنود جديدة، وحذف بنود أخرى، والجدول(14) يوضّح أمثلة للبنود المحذوفة، والمضافة، والمعدلة.

جدول (14) يحتوي أمثلة لبعض البنود المحذوفة والبنود التي تم إجراء التعديلات عليها في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وفقاً لآراء السادة المحكمين.

اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة		
البنود المحذوفة	البنود التي تحتاج إلى تعديل	البنود بعد التعديل
- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات.	- طريقة التصور الذهني لا تصلح لتعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.	- تعليم التلميذ ذو صعوبات الكتابة أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عال متصوراً الحروف أثناء تهجئته لها من الأساليب الفعالة في تعليم الكتابة.

- تعتبر طريقة "الاختبار – الدراسة – الاختبار" من الطرائق الفعالة في تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.	- يعتمد المعلم في تشخيصه لصعوبات الكتابة على التقييم غير الرسمي أولا ثم التقييم الرسمي.	- يعتمد المعلم في تشخيصه لصعوبات الكتابة على التقييم الرسمي فقط.

ث–الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من التحكيم قام الباحث بتطبيق اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة على نفس العينة الاستطلاعية التي طُبّق عليها اختبار المعرفة بصعوبات القراءة والمكونة من(38) معلماً ومعلمة، وذلك في الفترة الواقعة بين(2012/9/25 ولغاية 2012/9/27)، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوح العبارات بالنسبة للمعلمين، حيث طُلبَ من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود الاختبار أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بندٍ يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عنه، وبناءً عليه تمّ استبعاد عدد من البنود التي لم يتم الإجابة عليها، وتم وضع تعريف بسيط لبعض المفاهيم التي وجدَ فيها المعلمين صعوبة وتم إعطاء أمثلة لبعض لعبارات لتصبح أكثر بساطة وسهولة، كما هو موضح في الجدول(15)

جدول (15) يبين أمثلة على بعض البنود التي تم حذفها، وبعض البنود التي تم إجراء التعديلات عليها، والمفاهيم التي تم تعريفها بناء على إجابات العينة الاستطلاعية.

اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة			
البنود المحذوفة	البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل	المفاهيم التي تم تعريفها
- يستخدم المعلمون لتحسين الضبط الحركي لذوي صعوبات الكتابة نشاطات تقوم على تتبع التلميذ بإصبعه لخطوط مستقيمة ومتعرجة.	- يتميز التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة بأنهم أكثر تعاوناً واهتماماً وتنظيماً من زملائهم العاديين.	- معظم التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة أكثر تنظيماً من زملائهم العاديين.	- التقييم الرسمي. - التقييم غير الرسمي.

ج – إخراج الاختبار في صورته النهائية (وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية):

حيث اشتمل الاختبار في صورته النهائية[1] على (69) بنداً موزعة على خمس مجالات رئيسية، والجدول (16) يوضح توزع البنود على مجالات الاختبار.

[1] - يمكن العودة إلى الملحق (2) للاطلاع على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بصورته النهائية.

جدول (16) توزع البنود في إختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بصورته النهائية

	مجالات الاختبار	الصورة النهائية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة		
		عدد البنود	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1	مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	11	11-10-9-8-7-6-5-2-1	4-3
2	أسباب صعوبات الكتابة	7	-18-17-16-13-12	15-14
3	خصائص صعوبات الكتابة	25	-30-27-26-25-24-22-21-20-19 42-39-38-37-34-32-31	-36-33-29-28-23 43-41
4	تشخيص صعوبات الكتابة	15	-53-52-51-49-48-47-46-45-44 56	58-57-55-54-50
5	استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات الكتابة	11	69-68-67-65-64-63-62-59	66-61-60
	بنود الاختبار	69		

ج-دراسة صدق الاختبار وثباته:

تم حساب صدق وثبات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في عدة أشكال، من خلال تطبيق الاختبار على نفس عينة الصدق والثبات السابقة التي طُبّق عليها اختبار المعرفة بصعوبات القراءة، (أنظر الجدول- 7)، وكان عددهم الإجمالي (50) معلماً ومعلمة، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، وذلك في الفترة الواقعة بين(2012/9/29 ولغاية 2012/10/14).

أ- **صدق الاختبار:** للتحقق من صدق الاختبار اتبع الباحث الطرائق التالية:

- **الصِدقُ البنيوي (الصدق التكويني):**

حيثُ قام الباحث بالإجراءات التالية:

1- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية. والجدول (17) يوضح ذلك .

الجدول (17) يُبيّن معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاختبار مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للاختبار

مجالات الاختبار	أسباب صعوبات الكتابة	خصائص صعوبات الكتابة	تشخيص صعوبات الكتابة	استراتيجيات صعوبات الكتابة	الدرجة الكلية للاختبار
مفهوم صعوبات الكتابة	.730**	.754**	.669**	.719**	.894**
أسباب صعوبات الكتابة	1	.676**	.597**	.670**	.827**
خصائص صعوبات الكتابة		1	.704**	.689**	.916**
تشخيص صعوبات الكتابة			1	.567**	. 829**
استراتيجيات صعوبات الكتابة				1	.830**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

يلاحظ من الجدول (17) أن جميع معاملات الارتباط ما بين المجالات والدرجة الكلية في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يشير إلى وجود تجانس داخلي للاختبار.

2- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية، والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول(18) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار
1	0.33**	دال	19	0.42**	دال	37	0.33 *	دال	55	0.25*	دال
2	0.32*	دال	20	0.31*	دال	38	0.35*	دال	56	0.29*	دال
3	0.20*	دال	21	0.19*	دال	39	0.53**	دال	57	0.38*	دال
4	0.53**	دال	22	0.26*	دال	40	0.66**	دال	58	0.39*	دال
5	0.54**	دال	23	0.35**	دال	41	0.35*	دال	59	0.31**	دال
6	0.62**	دال	24	0.21*	دال	42	0.32**	دال	60	0.56**	دال
7	0.50**	دال	25	0.41**	دال	43	0.34**	دال	61	0.24*	دال
8	0.44**	دال	26	0.40**	دال	44	0.23*	دال	62	0.34**	دال
9	0.56**	دال	27	0.42**	دال	45	0.30*	دال	63	0.53**	دال
10	0.42**	دال	28	0.34**	دال	46	0.62**	دال	64	0.30*	دال
11	0.43**	دال	29	0.32*	دال	47	0.40**	دال	65	0.47*	دال
12	0.43**	دال	30	0.38**	دال	48	0.61**	دال	66	0.39**	دال
13	0.53**	دال	31	0.30**	دال	49	0.63**	دال	67	0.59**	دال
14	0.48**	دال	32	0.33**	دال	50	0.52**	دال	68	0.39**	دال
15	0.55**	دال	33	0.45**	دال	51	0.31*	دال	69	0.48**	دال
16	0.44**	دال	34	0.28*	دال	52	0.44**	دال			
17	0.43**	دال	35	0.22*	دال	53	0.41**	دال			
18	0.51**	دال	36	0.44*	دال	54	0.32**	دال			

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01 – (*) دال عند مستوى دلالة 0,05

يتبين من الجدول (18) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً. مما يشير إلى أن اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة يتصف باتساق داخلي، وهذا يدل على صدقه البنيوي.

أما ثبات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة تم حسابه بثلاثة طرائق على النحو الآتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة لعينة الصدق الثبات السابقة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. والجدول (19) يبين نتائج معاملات الثبات.

الجدول (19) يبين الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ.

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	**ألفا كرونباخ**
مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	0,66
أسباب صعوبات الكتابة	0,68
خصائص صعوبات الكتابة	0,65
تشخيص ذوي صعوبات الكتابة	0,64
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات الكتابة	0,70
الدرجة الكلية للاختبار	0,91

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بلغ (0.91) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما معاملات الثبات لمجالات الاختبار فقد تراوحت بين (0,64) في مجال التشخيص إلى (0,70) في مجال الاستراتيجيات وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **ثبات التجزئة النصفية:** كذلك تم استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون، والجدول (20) يبين معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار.

الجدول(20) يبين الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	التجزئة النصفية
مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	0,78
أسباب صعوبات الكتابة	0,73
خصائص صعوبات الكتابة	0,63
تشخيص ذوي صعوبات الكتابة	0,60
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات الكتابة	0,71
الدرجة الكلية للاختبار	0,93

يتبين من الجدول (20) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (0.93) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما مجالات الاختبارات فقد تراوحت معاملات الثبات بين (0,60) في مجال التشخيص إلى (0.78) في مجال المفهوم. وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة.

- **الثبات بالإعادة:** تم استخرج معاملات الثبات بطريقة الإعادة على نفس عينة الصدق والثبات السابقة لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة (الجدول– 7) وذلك بتاريخ (29- 2012/9/30) ثم أعيد تطبيق الاختبار للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ (13-2012/10/14)، وجرى استخراج معاملات الثبات لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ودرجته الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون pearsoon) بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (21).

الجدول(21) يبين الثبات بطريقة بالإعادة لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.

مجالات الاختبار ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	0,80**
أسباب صعوبات الكتابة	0,90**
خصائص صعوبات الكتابة	0,81**
تشخيص ذوي صعوبات الكتابة	0,85**
استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات الكتابة	0,84**
الدرجة الكلية للاختبار	0,94**

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (21) يلاحظ أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية للاختبار كانت (0.94) وهو معامل ثبات جيد ومرتفع أما معاملات الثبات لمجالات الاختبار تراوحت بين (0,80) في مجال المفهوم إلى (0,90) في مجال الأسباب, وهي معاملات جيدة لأغراض الدراسة.

ويتضح مما سبق أن اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة يتصف بدرجة جيد من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار:

تم تحديد إجراءات تصحيح الاختبار، حيث يعطى المعلم درجة واحدة، إذا كان اختياره (نعم) وصفراً إذا كان اختياره (لا) وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السلبية، ثم تستخرج درجة كلية لكل مفحوص عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمفحوص على جميع بنود الاختبار، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (69) درجة وهي تعكس المعرفة بصورتها القصوى، وأدنى درجة هي (صفر) وهي تعكس المعرفة بصورتها الدنيا، كما تم وضع ثلاثة مستويات لمعرفة المعلمين بصعوبات الكتابة وفقاً

لخصائص منحنى التوزع الطبيعي (المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الكلية ± انحراف معياري واحد) على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية على النحو الآتي:

- **المستوى المنخفض:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وتقل بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر عن المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية. مثال بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (29.70) وبانحراف معياري (6.69) وبالتالي (29.70− 6.69 = 23.01) فالمعلم الذي يحصل على مستوى منخفضٍ في المعرفة بصعوبات الكتابة هو المعلم الذي تقل درجته عن الدرجة (23.01) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة، وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا على مستوى منخفضٍ بصعوبات الكتابة من الدرجة (15) حتى الدرجة (23) وبلغ عددهم (64) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المرتفع:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وتزيد بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر عن المتوسط الحسابي بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية. مثال بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (29.70) وبانحراف معياري (6.69) وبالتالي (29.70+ 6.69 = 36.39) فالمعلم الذي يحصل على مستوى مرتفع في المعرفة بصعوبات الكتابة هو المعلم الذي تزيد درجته عن الدرجة (36.39) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة، وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا على مستوى مرتفع بصعوبات الكتابة من الدرجة (37) حتى الدرجة (51) وبلغ عددهم (53) معلماً ومعلمة.
- **المستوى المتوسط:** وهي الدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وتكون محصورة بين الدرجات التي تقل أو تزيد بانحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية. مثال: بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة الميدانية على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (29.70) والانحراف المعياري (6.69) وبالتالي فإن ناتج جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يساوي (36.39) وناتج طرح المتوسط الحسابي عن الانحراف المعياري يساوي(23.01)، فالمعلم الذي يحصل

على مستوى متوسط في المعرفة بصعوبات الكتابة هو المعلم الذي تقع درجته بين الدرجة (23.01) والدرجة (36.39) في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وتراوحت درجات المعلمين الذين حصلوا على مستوى متوسط بصعوبات الكتابة من الدرجة (24) حتى الدرجة (36) وبلغ عددهم (188) معلماً ومعلمة.

ثالثاً- البرنامج التدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة (إعداد الباحث).

مرّ تصميم البرنامج التدريبي بعدة مراحل مُخطّطة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريبية لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة والكتابة، وهذه المراحل هي:

أ- **تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:**

- **الهدف العام للبرنامج:** هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات تعلم القراءة والكتابة. **ويتفرع عن الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:**

1- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منه.

2- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأنواع صعوبات التعلم.

3- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم صعوبات تعلم القراءة ودرجة انتشارها.

4- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم صعوبات تعلم الكتابة ودرجة انتشارها.

5- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمكونات صعوبات تعلم القراءة.

6- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمكونات صعوبات تعلم الكتابة.

7- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعوامل وأسباب صعوبات تعلم القراءة.

8- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعوامل وأسباب صعوبات تعلم الكتابة.

9- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص ذوي صعوبات تعلم القراءة.

10- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

11- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

12- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم ذوي صعوبات تعلم القراءة

13- تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

ب-تعيين المجالات الخاصة التي يسعى البرنامج التدريبي لتنميتها لدى المعلمين بإتباع الخطوات التالية:

- تحليل مضمون الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، ونتائجها الميدانية وما تتضمنه من برامج تدريبية لتنمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة.
- الاطلاع على الأدبيات العلمية (العربية والأجنبية)، المتعلقة بصعوبات التعلم عامة والقراءة والكتابة خاصة.
- استشارة عدد من المختصين التربويين في مجال التربية الخاصة[1].

ت-بناء البرنامج التدريبي بصورته الأولى:

تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ليضم(14) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، وصياغته من حيث الأهداف، وإجراءات التطبيق، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية, ومحتوى كل جلسة, وزمن التطبيق.

ث-عرض البرنامج التدريبي بصورته الأولية على مجموعة محكّمين:

تم التحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على محكّمين في الفترة الواقعة بين (2012/9/2 ولغاية 2012/9/24) ، بلغ عددهم الإجمالي (5) محكّمين[2] بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها, وما تتضمنه من مادة علمية وعملية، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التعليم, واستراتيجيات وطرائق

---

[1] - يمكن العودة للملحق(3) للاطلاع على أسماء الاختصاصين في قسم التربية الخاصة والذين تمت استشارتهم.
[2] - يمكن العودة إلى الملحق(3) للاطلاع على أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

التدريس، وكفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج وللدراسة الحالية. وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يلي:

- ضرورة زيادة عدد الجلسات التدريبية لتصبح (20) جلسة بدلاً من(14) جلسة من خلال تجزئة بعض الأهداف السلوكية وتنفيذها ضمن جلستين أو أكثر، وتجزئة أهداف سلوكية أخرى ضمن الجلسة الواحدة وجعلها أكثر إجرائية.
- تقليل مدة الجلسات من (60) دقيقة إلى (50) دقيقة، لتجنب الملل من قبل المعلمين.
- إضافة استراتيجية دراسة النصوص، كنوع من التعلم الذاتي للمعلمين.
- إضافة استراتيجية التغذية الراجعة وحذف استراتيجية المحاضرة.
- إضافة فقرة النشاط الأسبوعي، كنشاط تدريبي مستمر.
- زيادة عدد الوسائل التعليمية.

ج- **البرنامج التدريبي في صورته النهائية**[1]: يضم البرنامج التدريبي في صورته النهاية (20) جلسة تدريبية موزعة كما يلي:

- **الجلسة الأولى:** : تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها.
- **الجلسة الثانية:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأنواع صعوبات التعلم.
- **الجلسة الثالثة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم القراءة وصعوباتها ودرجة انتشارها.
- **الجلسة الرابعة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمفهوم الكتابة وصعوباتها ودرجة انتشارها.
- **الجلسة الخامسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمكونات صعوبات القراءة.
- **الجلسة السادسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمكونات صعوبات الكتابة.
- **الجلسة السابعة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعوامل وأسباب صعوبات القراءة.

[1] - يمكن العودة إلى الملحق (7) للاطلاع على جلسات البرنامج التدريبي ومحتوياته من مادة علمية وأنشطة تدريبية وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية و تقويمية.

- **الجلسة الثامنة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعوامل وأسباب صعوبات الكتابة.
- **الجلسة التاسعة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص ذوي صعوبات القراءة.
- **الجلسة العاشرة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بخصائص ذوي صعوبات الكتابة.
- **الجلسة الحادي عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأهداف ومحكات تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- **الجلسة الثانية عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأنواع وأساليب التشخيص الرسمية وغير الرسمية لصعوبات القراءة والكتابة.
- **الجلسة الثالثة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق الاختبارات التالية: اختبار رافن للذكاء، اختبار التمييز السمعي، اختبار مهارات التحليل السمعي.
- **الجلسة الرابعة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق الاختبارات التالية: اختبار الذاكرة السمعية، اختبار التداعي البصري والحركي، اختبار التكامل البصري.
- **الجلسة الخامسة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وبخطوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.
- **الجلسة السادسة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة.
- **الجلسة السابعة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم الاستيعاب والطلاقة لذوي صعوبات القراءة.
- **الجلسة الثامنة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة.
- **الجلسة التاسعة عشر:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.
- **الجلسة العشرين:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.

كما تضمن البرنامج التدريبي الوسائل التعليمية التالية:

- حاسوب محمول.
- شرائح مصممة على برنامج بور بوينت (power point).
- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).
- أقلام ملونة والسبورة.
- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.
- مجموعة من أقراص السيدي (CD) تحتوي على المراجع العلمية الخاصة بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة.
- مجموعة من أقراص السيدي (CD) تحتوي على الاختبارات المطلوبة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- اختبار رافن للذكاء[1] ودليل استخدامه.
- مجموعة الاختبارات الإدراكية[2] ودليل استخدامها.
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وصفحة التقدير والتشخيص[3].

وتضمن البرنامج التدريبي الطرائق والأساليب التعليمية التالية:

- طريقة دراسة النصوص.
- طريقة الحوار والمناقشة.
- التغذية الراجعة.
- التعزيز.

[1] - تم تدريب المعلمين على استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعيارية المقنن على البيئة السورية من قبل الباحثة عزيزة رحمة (2004) وهو موجود في مكتبة كلية التربية- جامعة دمشق.

[2] - **تم تدريب المعلمين في البرنامج التدريبي على كيفية استخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية** (اختبار التمييز السمعي – اختبار مهارات التحليل السمعي – اختبار سعة الذاكرة السمعية – اختبار الذاكرة السمعية التتابعية – اختبار التداعي البصري الحركي – اختبار التكامل البصري الحركي – اختبار مهارات التحليل البصري). وهي من إعداد الدكتور راضي الوقفي في كلية الأميرة ثروت وهذه الاختبارات مقننة على البيئة الأردنية، ومستخرج لها دلالات صدق وثبات من قبل العديد من الباحثين السوريين، وهذه الاختبارات الإدراكية مأخوذة جميعها من دليل مجموعة الاختبارات الإدراكية عن (الوقفي، 1998) الموثق في المراجع في نهاية الدراسة، وهي موجودة في مكتبة كلية التربية - جامعة دمشق.

[3] - **تم تدريب المعلمين في البرنامج التدريبي على كيفية تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وصفحة التقدير والتشخيص التابعة لها ودليل استخدامها** وهذه البطارية ودليل استخدامها من إعداد الدكتور فتحي الزيات (2007)،(2008) الموثقان في قائمة المراجع في نهاية الدراسة، وهذه البطارية مُستخرج لها دلالات صدق وثبات من قبل العديد من الباحثين السورين، وهي موجودة في مكتبة كلية التربية - جامعة دمشق.

ح- **تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي:** وهي عينة من (18) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المجموعة التجريبية) تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرستي(الزرقاء، والمقدسي) في منطقة الميدان التعليمية التابعة لمديرية التربية في محافظة مدينة دمشق.

خ- **تحديد مكان تطبيق البرنامج التدريبي:** طُبق البرنامج التدريبي في مدرستي (الزرقاء والمقدسي) من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الحكوميتين في منطقة الميدان التعليمية في محافظة مدينة دمشق، حيث تم تخصيص قاعة صفية في كل مدرسة تم من خلالها تطبيق البرنامج التدريبي.

ذ- **تحديد زمان تطبيق البرنامج التدريبي:** طُبق البرنامج التدريبي على (المجموعة التجريبية) في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/2/3 حتى 2013/4/10[1]) بواقع(10) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، حيث لم تتجاوز مدة الجلسة الواحدة (50) دقيقة.

ثالثاً- مجتمع الدارسة وعينتها:

تمثّل مجتمع الدراسة الحالية بمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرة التخطيط والإحصاء للعام الدراسي (2012-2013) وهو العام الذي طُبقت فيه الدراسة (3028) معلماً ومعلمة، يتوزعون حالياً على(11) منطقة تعليمية، وبلغ عدد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الموجودة في المناطق التعليمية الحادية عشرة (49) مدرسة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق،2013، 2-40).

3-1- **عينة الدراسة الميدانية:** لتحقيق هدفي الدراسة الحالية والمتمثلة بالتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق، قام الباحث بسحب عينة بلغت (305) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (10%) تقريباً من المجتمع الأصلي للدراسة الحالية، حيث تم اختيار أفراد عينة الدراسة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي العينة التي يكون فيها لكل عنصر من عناصر المجتمع فرصة متكافئة مع بقية عناصر المجتمع للظهور في العينة (الصيرفي,2001, 191).

[1] - يمكن العودة إلى الملحق (5) و(6) للاطلاع على شهادة إدارة مدرستي (الزرقاء، والمقدسي) على تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة المذكورة.

ومن مبررات استخدام العينة العشوائية البسيطة في الدراسة الحالية ما يلي:

- يعتبر مجتمع البحث الحالي من النوع المحدد, حيث استطاع الباحث حصر جميع عناصره.
- تعتبر العينة العشوائية البسيطة من العينات الملائمة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج البحث الحالي على جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث.
- يعتبر جميع أفراد المجتمع الأصلي للبحث الحالي تقريباً من النوع المتجانس أو المتشابه في كافة الظروف سواء الزمانية أو المكانية.
- ينتشر المجتمع الأصلي للبحث الحالي على مساحة جغرافية صغيرة، وهي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق.

3-1-1- **خطوات اختيار عينة الدراسة الميدانية:**

- تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وحجمه، وهم معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق عن طريق مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية والبالغ (3028) معلماً ومعلمة للعام الدراسي(2012-2013).
- تحديد المناطق التعليمية في محافظة دمشق وعدد مدارس الحلقة الأولى الحكومية التابعة لها. حيث بلغ عدد المناطق التعليمية بـ(11) منطقة تعليمية، وبلغ عدد مدارس الحلقة الأولى التابعة لها بـ(49) مدرسة.
- تم سحب عينة من مدارس الحلقة الأولى من التعلم الأساسي بشكل عشوائي بلغت (22) مدرسة بشكل يغطي جميع المناطق التعليمية الإحدى عشر لمحافظة مدينة دمشق.
- تم تحديد نسبة عينة الدراسة بـ(10%) لسحبها من المجتمع الأصلي، بناءً على ما ذكره عودة وملكاوي(1992) من أن أقل عدد لأفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي(20%) من أفراد مجتمع يبلغ بضع مئات و(10%) لمجتمع يبلغ بضعة آلاف و(5%) لمجتمع يبلغ عشرات الآلاف(عودة وملكاوي، 1992، 168).
- تم سحب عينة بلغت (305) معلماً ومعلمة، بشكل عشوائي من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي تم اختيارها سابقاً والبالغ عددها(22) مدرسة، والجدول(22) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة موزعين على المدارس التي سحبت منها في كل منطقة تعليمية في مدينة دمشق.
- تم تقسيم أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية التالية (الجنس, المؤهل العلمي، العمر) والجداول (23) يبيّن الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

الجدول(22) يُبيّن توزع أفراد عينة الدراسة على المدارس والمناطق التعليمية التي سحبت منها

الرقم	المنطقة التعليمية	المدارس المسحوبة من كل منطقة تعليمية	عدد المعلمين والمعلمات (أفراد العينة) في كل مدرسة	النسبة المئوية
1	الشاغور	الأحنف بن قيس	10	%3
		أسامة بن منقذ	12	% 4
2	ركن الدين	إبراهيم الزرقاوي	15	% 5
		ست الشام	13	% 4
3	المزة	إبراهيم نعامة	9	% 3
		ابن كثير الدمشقي	13	% 4
		أبو اليسر عابدين	15	% 5
4	الميدان	المقدسي	22	% 7
		الزرقاء	23	% 8
		درة الهاشمية	14	%5
5	ساروجا	عائشة الباعونية	16	% 5
		أحمد المناديلي	12	% 4
6	دمشق القديمة	جميلة الأنصاري	14	% 5
7	الصالحية	الصاحبة	13	% 4
		صلاح الدين الأيوبي	10	% 3
8	القنوات	أم عاصم	16	% 5
		المأمون	12	% 4
9	كفر سوسة	عبد الرحمن الغافقي	14	% 5
10	دمر	سمير النحاس	15	% 5
		سعد بن عبادة	12	% 4
11	المهاجرين	إبراهيم هنانو	13	% 4
		ابن تيمية	12	% 4
	المجموع	22	305	%100

الجدول(23) يُبيّن الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

	الخصائص الديمغرافية	المعلمين	المعلمات	المجموع	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	19	86	105	% 35
	معهد إعداد المعلمين	25	144	169	% 55
	ثانوية تثبيت	10	21	31	% 10
المجموع		54	251	305	%100
العمر	من 24 حتى30 سنة	20	74	94	%31
	من31 حتى 40 سنة	33	130	163	%53
	41 سنة فأكثر	18	30	48	%16
المجموع		71	234	305	%100

3-1-2- مبررات اختيار مجتمع الدراسة وعينتها:

- يُدمج التلاميذ ذوو صعوبات القراءة والكتابة في سورية في المدارس العادية ومن ضمنها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهذا يلقي بالمسؤولية على عاتق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مساعدة هؤلاء التلاميذ في التغلب على صعوباتهم.
- يعتبر المعلمون أكثر الفئات المهنية قدرة على تقدير إمكانية التقدم الذي يمكن إحرازه من قبل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وهو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة, وبالتالي سيسهم إسهاماً فعالاً في الكشف عن تلك الصعوبات والمشاركة الفعالة في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة(باكرمان,2002).
- إن فشل التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة والكتابة يرجع إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التدريس على نحو فعال(الزيات، 1998، 425) كما أن الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي هي مرحلة النمو السريع لمهارات القراءة والكتابة وينبغي أن تؤسس فيهما مهارات القراءة والكتابة وهذا وثيق الصلة بدور المعلم ومسؤوليته(الحق،2007).
- نظراً لتركيز التدريس في الحلقة الأولى على القراءة والكتابة، بالإضافة لتأثير القراءة المباشر على نمو التلاميذ اللغوي والمعرفي فأن هذا يلقي بمسؤولية كبيرة وهامة على عاتق معلمي الحلقة الأولى.

3-2- عينة البرنامج التدريبي (الدراسة التجريبية):

لتحقيق هدف الدراسة التجريبية والمتمثل بالتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، تم اختيار عينة مقصودة مكونة من(36) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (من ضمن العينة السابقة)، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (18) معلماً ومعلمة لكل مجموعة، حيث أشار (أبو علام، 2004، 209)، إلا أنه من الأفضل ألا يقل عدد أفراد كل مجموعة عن (15) فرداً حتى يمكن افتراض التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين، وأنه يمكن الثقة في النتائج بشكل أكبر كلما ارتفع عدد أفراد كل مجموعة عن (15) فرداً. والجدول (24) يوضح توزع أفراد المجموعتين على المدارس التي سحبت منها.

الجدول (24) يُبيّن توزع أفراد عينة البرنامج على مدارس الحلقة الأولى التي سحبت منها

المجموعة	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	المقدسي	الميدان	10	%28
	الزرقاء	الميدان	8	%22
المجموعة الضابطة	إبراهيم هنانو	المهاجرين	9	%25
	ست الشام	ركن الدين	9	%25
المجموع			36	%100

ومن مسوغات اختيار الباحث (عينة البرنامج التدريبي) تبعاً للمناطق والمدارس الواقعة فيها ما يلي:

- تواجد مدارس العينتين التجريبية والضابطة في أحياء متقاربتين من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وهي من الأحياء المتوسطة.
- البعد بين منطقة العينة التجريبية والعينة الضابطة كافٍ، لاستبعاد التأثير المحتمل للتجربة على أفراد العينة الضابطة.
- سهولة تنقل الباحث بين مدرستي العينة التجريبية (المقدسي والزرقاء) مما ساعد على ضبط أفضل للمؤثرات الخارجية، وحال دون ضياع الكثير من الوقت المخصص للتجريب، وذلك بسبب تعذر الجمع بين أفراد المجموعة التجريبية في كلتا المدرستين في مكانٍ واحد أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.
- تقارب درجات المعلمين في اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة في هذه المدارس، حيث كانت معظم درجات المعلمين في هذه المدارس تقع ضمن الحدود المنخفضة والمتوسطة.

3-2-1- خطوات اختيار عينة البرنامج التدريبي:

- بعد الانتهاء من الدراسة الميدانية والتعرف على مستويات معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة تم اختيار المعلمين الذين كانت مستوياتهم في اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة تقع ضمن الحدود المتوسطة والمنخفضة، وذلك تبعاً لمعايير الاختبارين المستخدمة في الدراسة الحالية.
- تم اختيار المعلمين الذين لديهم الرغبة في إتباع الجلسات التي يتضمنها البرنامج التدريبي.
- تقسيم المعلمين إلى مجموعتين متطابقتين من حيث المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مستوى المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة) والجدول(25) و(26) يوضح توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة.

الجدول(25) يبين توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الجنس والمؤهل العلمي والعمر

المجموعات	الجنس	العدد	المؤهل العلمي	العدد	العمر	العدد	المجموع
ضابطة	ذكور	4	ثانوية تثبيت	1	من24-30 سنة	6	18
					من31-40 سنة	11	
	إناث	14	معهد إعداد معلمين	12	41 سنة فأكثر	1	
			إجازة جامعية	5			
تجريبية	ذكور	4	ثانوية تثبيت	1	من24-30 سنة	6	18
			معهد إعداد معلمين	12	من31-40 سنة	11	
	إناث	14			41 سنة فأكثر	1	
			إجازة جامعية	5			
المجموع		36	المجموع	36	المجموع	36	36

الجدول(26) يبين توزع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير مستوى المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة

المجموعات	مستوى المعرفة بصعوبات القراءة	العدد	مستوى المعرفة بصعوبات الكتابة	العدد
ضابطة	المستوى المنخفض	7	المستوى المنخفض	8
	المستوى المتوسط	11	المستوى المتوسط	10
تجريبية	المستوى المنخفض	7	المستوى المنخفض	8
	المستوى المتوسط	11	المستوى المتوسط	10
المجموع		36	المجموع	36

3-2-2- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):

3-2-2-1- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) في اختبار المعرفة بصعوبات القراءة: تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى المعرفة بصعوبات القراءة في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، وذلك في القياس القبلي باستخدام (T-Test) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين مدى التجانس بين المجموعتين الذي يمكن أن يتأثر بالبرنامج التدريبي كما يُظهر الجدول(27):

الجدول(27) يبين نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق اختبار(T-Test) في القياس القبلي

الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	26.27	9.37	34	0.759	0.453	غير دال
العينة الضابطة	18	28.72	9.93				
المجال الأول: مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	5.16	1.65	34	-1.05	0.299	غير دال

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة الضابطة	18	4.55	1.82				
المجال الثاني: أسباب صعوبات القراءة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	2.61	0.97	34	0.858	0.397	غير دال
العينة الضابطة	18	2.88	0.96				
المجال الثالث: خصائص ذوي صعوبات القراءة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	10.72	5.83	34	1.133	0.265	غير دال
العينة الضابطة	18	12.88	5.63				
المجال الرابع: تشخيص ذوي صعوبات القراءة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	3.22	1.47	34	1.040	0.306	غير دال
العينة الضابطة	18	3.72	1.40				
المجال الخامس: استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	4.55	2.12	34	0.507	0.868	غير دال
العينة الضابطة	18	4.66	1.84				

يُلاحظ من الجدول(27) أن جميع مستويات الدلالة كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية. إذ كانت مستويات الدلالة جميعاً أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، كما يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية مساويةً تقريباً لمتوسط درجات المجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية, وهذا الأمر يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين, مما يجعلنا نقبل القول بأن العينتين (التجريبية، والضابطة) متجانستان قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

3-2-2-2- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) في اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة: تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في مستوى المعرفة بصعوبات الكتابة في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية وذلك في القياس القبلي باستخدام (T-Test) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين مدى التجانس بين المجموعتين الذي يمكن أن يتأثر بالبرنامج التدريبي كما يُظهر الجدول(28):

الجدول(28) يبين نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق اختبار(T-Test) في القياس القبلي

الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	24.66	5.28	34	1.465	.152	غير دال

العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة الضابطة	18	22.33	4.21				
المجال الأول: مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	3.50	1.29	34	-.664	.511	غير دال
العينة الضابطة	18	3.83	1.68				
المجال الثاني: أسباب صعوبات الكتابة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	3.38	2.11	34	.314	.755	غير دال
العينة الضابطة	18	3.16	2.12				
المجال الثالث: خصائص ذوي صعوبات الكتابة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	7.11	2.94	34	1.135	.264	غير دال
العينة الضابطة	18	6.11	2.29				
المجال الرابع: تشخيص ذوي صعوبات الكتابة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	6.33	2.19	34	1.417	.166	غير دال
العينة الضابطة	18	5.44	1.50				
المجال الخامس: استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات الكتابة							
العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	القرار
العينة التجريبية	18	4.33	2.00	34	.710	.482	غير دال
العينة الضابطة	18	3.77	2.64				

يُلاحظ من الجدول(28) أن جميع مستويات الدلالة كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية. إذ كانت مستويات الدلالة جميعاً أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، كما يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية مساويةً تقريباً لمتوسط درجات المجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين، مما يجعلنا نقبل القول بأن العينتين (التجريبية، والضابطة) متجانستان قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

رابعاً- متغيرات الدراسة:

4-1- المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي(موضوع الدراسة الحالية) الذي يحتوي على معلومات وتدريبات متعلقة بصعوبات القراءة والكتابة، والذي يقدم للمعلمين وفق جلسات منظمة ومخطط لها بدقة بحدود جلستين أسبوعياً بشكل متتالي وذلك في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/2/3 حتى 2013/4/10).

4-2- المتغير التابع: ويتمثل في التغيُّر الحاصل في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة (أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة) الذي يمكن تحديده من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقاييس المستخدمة في هذا الدراسة، من خلال إجراء مقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده مباشرة (القياس البعدي)، وكذلك بعد شهر من التطبيق(القياس المؤجل)، وكذلك مقارنة درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي.

خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات التالية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:

5-1- تنظيم الإطار النظري (للدراسة الحالية) بالعودة إلى أدبيات التربية الخاصة المتعلقة بصعوبات التعلم عموماً وصعوبات القراءة والكتابة على وجه الخصوص، واستعراض الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية.

5-2- تصميم اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة، والتحقق من عدة أشكال لصدقهما وثباتهما، واستخدامهما كأدوات للتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، وكذلك للتعرف على فعالية البرنامج التدريبي.

5-3- تصميم جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، والذي يحتوي على معلومات أساسية بصعوبات القراءة والكتابة، وعرضه على مجموعة محكّمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة إجراءات تطبيق جلساته التدريبية، ومناسبة أهدافه ووسائله التعليمية وطرق التدريس المستخدمة فيه وزمن تطبيق كل جلسة للهدف العام للدراسة.

5-4- سحب عينة الدراسة (الميدانية) من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق والمتمثلة بمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بطريقة العينة العشوائية البسيطة والبالغ عددها(305) معلماً ومعلمة.

5-5- تطبيق أدوات الدراسة (اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة) على عينة الدراسة في الفترة الواقعة بين (2012/11/7 ولغاية /2012/12/2)، وذلك للتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق.

5-6- إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل معلمي الحلقة الأولى في محافظة دمشق(أفراد عينة الدراسة الميدانية) للتعرف على مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة.

5-7- سحب عينة الدراسة (التجريبية) من أفراد العينة السابقة، وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (18) معلماً ومعلمة لكل مجموعة، والتحقق من تجانس المجموعتين وفقاً(للجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، ومستوى المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة، ونتائجهما في (القياس القبلي) على أدوات البحث).

5-8- قام الباحث بنفسه بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي على عينة الدراسة التجريبية (المجموعة التجريبية) بمدة (10) أسابيع وخلال شهرين وسبعة أيام وذلك في الفترة الزمنية الواقعة بين (2013/2/3 حتى 2013/4/10)، بمعدل جلستين أسبوعياً، حيث طُبق البرنامج التدريبي في مدرستي (الزرقاء والمقدسي) من خلال تخصيص قاعة صفية في كل مدرسة يتم فيها تنفيذ البرنامج التدريبي بسبب تعذر جمع المعلمين في مكان واحد، كما تم التنسيق مع إدارتي المدرستين(الزرقاء والمقدسي) في بداية الفصل الدراسي الثاني بشكل يضمن عدم تعطيل سير العملية التعليمية – التعلمية، وفق الجدول الزمني المقرر من قبل إدارتي المدرستين، حيث تم الاستفادة أيضاً من حصص (الرياضة، والموسيقا، والفنون، واللغة الإنكليزية، والإرشاد الاجتماعي) في تغطية وجود المعلمين في قاعة التدريب، كما تم الاستعانة أيضاً بالمعلمين الآخرين الموجودين في المدرسة، من خلال قبولهم دمج تلاميذ الصفوف المتبقية مع تلاميذهم خلال تطبيق البرنامج.

5-9- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي بإجراء (القياس البعدي المباشر) من خلال تطبيق اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة بتاريخ (10-2013/4/11)، وإجراء المقارنات البعدية المباشرة بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) كذلك إجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة لأفراد المجموعة التجريبية.

5-10- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي بإجراء (الدراسة التتبّعية) من خلال إعادة تطبيق اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج وذلك على أفراد المجموعة التجريبية فقط بتاريخ (12-2013/5/13).

5-11- إجراء المقارنات (القبلية، البعدية ، البعدية المؤجلة) بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال التحليلات الإحصائية، والتوصل إلى نتائج الدراسة وعرضها.

5-12- مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات البرنامج التدريبي، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ، **حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة:**

- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط إلفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة الإعادة.
- معامل التجزئة النصفية بمعادلة سيرمان – براون.

كما تم استخدام المعالجات التالية للوصول إلى النتائج :

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- اختبار (T-Test) للعينات المستقلة والعينات المترابطة وذلك للإجابة عن فرضيات الدراسة، حيث أشار (محمود، 2007، 153) إلى أنه من المفضل استخدام الاختبارات المعلمية (البارمترية) لاستخراج الفروق بين المتوسطات سواء كانت مستقلة أو مترابطة، وذلك عندما يكون حجم العينة في المجموعة الواحدة يزيد على (15) أو(20) فرداً، وخصوصاً إذا ما أظهر الاختبار القبلي تكافؤ المجموعتين.
- حساب حجم الأثر باستخدام مربع (إيتا).
- البرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- نتائج الدراسة ومناقشتها.

1-1- نتائج أسئلة الدراسة.

1-2- مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.

1-3- نتائج فرضيات الدراسة.

1-4- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.

ثانياً- توصيات الدراسة.

ثالثاً- دراسات مقترحة.

يتناول الفصل الخامس من (الدراسة الحالية) عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها، حيث تم عرض نتائج أسئلة الدراسة، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، كما تم عرض نتائج فرضيات الدراسة، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، واستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها تم وضع أهم التوصيات والدراسات والمقترحة.

أولاً- نتائج الدراسة ومناقشتها:

1-1- نتائج أسئلة الدراسة:

1-1-1- نتائج السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟ للتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة في محافظة دمشق، تم وضع معيار لمستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة (شُرِحَ سابقاً) يوضح ثلاثة مستويات للمعرفة (معرفة ضعيفة، معرفة متوسطة، معرفة مرتفعة) وبعد ذلك تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لإجابات المعلمين على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية كما موضّح في الجدول (29).

الجدول (29) يُبيّن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة

الدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستويات معرفة المعلمين بصعوبات القراءة	التكرارات	النسبة المئوية
الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة	305	31.22	11.81	منخفضة	73	% 24
				متوسطة	193	% 63
				مرتفعة	39	% 13
مفهوم صعوبات القراءة ودرجة انتشارها	305	5.1	1.85	منخفضة	63	% 21
				متوسطة	183	% 60
				مرتفعة	60	% 19
أسباب صعوبات القراءة	305	3.21	1.61	منخفضة	24	% 8
				متوسطة	241	%79
				مرتفعة	40	%13
خصائص صعوبات القراءة	305	12.23	6.19	منخفضة	73	%24
				متوسطة	180	%59
				مرتفعة	52	%17
تشخيص صعوبات القراءة	305	4.34	2.19	منخفضة	77	%25
				متوسطة	176	%58
				مرتفعة	52	%17
استراتيجيات تعليم القراءة	305	6.34	3.44	منخفضة	51	%17
				متوسطة	199	%65
				مرتفعة	55	%18

يلاحظ من الجدول (29) أن أغلبية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستويات المعرفة لديهم بصعوبات القراءة (متوسطة) على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، وكانت نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات القراءة (63%) على الدرجة الكلية، وفي مجالات الاختبار كانت على التوالي:(60%)، (79%)، (59%)، (58%)، (65%).

أما المستويات (المنخفضة) لمعرفة المعلمين بصعوبات القراءة أتت بالترتيب الثاني على الدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية باستثناء مجال أسباب صعوبات القراءة التي كانت فيه مستويات معرفة المعلمين (المنخفضة) بصعوبات القراءة في الترتيب الثالث. وكانت نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات القراءة (24%) على الدرجة الكلية، وفي مجالات الاختبار كانت على التوالي: (21%)، (8%)، (24%)، (25%)، (17%).

أما نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم (مرتفعة) بصعوبات القراءة أتت في الترتيب الأخير على الدرجة الكلية للاختبار وعلى جميع المجالات الفرعية باستثناء مجال أسباب صعوبات القراءة التي كانت في الترتيب الثاني، حيث كانت نسبتهم على الدرجة الكلية (13 %) أما مجالات الاختبار كانت على التوالي: (19 %)، (13%)، (17%), (17%)، (18%).

1-1-2- نتائج السؤال الثاني: ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة، تم وضع معيار لمستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة (شُرِحَ سابقاً) يوضح ثلاثة مستويات للمعرفة (معرفة ضعيفة، معرفة متوسطة، معرفة مرتفعة) وبعد ذلك تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لإجابات المعلمين على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية كما موضّح في الجدول (30).

الجدول (30) يُبيّن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات الكتابة

الدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستويات معرفة المعلمين بصعوبات الكتابة	التكرارات	النسبة المئوية
الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة	305	29.70	6.69	منخفض	64	%21
				متوسط	188	%62
				مرتفع	53	%17
مفهوم صعوبات الكتابة ودرجة انتشارها	305	4.14	2.30	منخفض	80	% 26
				متوسط	188	% 62
				مرتفع	37	% 12
أسباب صعوبات الكتابة	305	2.59	1.69	منخفض	107	% 35
				متوسط	147	% 48
				مرتفع	51	% 17
خصائص صعوبات الكتابة	305	9.96	3.76	منخفض	69	% 23
				متوسط	200	% 65
				مرتفع	36	% 12
تشخيص صعوبات الكتابة	305	7.25	3.10	منخفض	63	% 21
				متوسط	186	% 61
				مرتفع	56	% 18
استراتيجيات تعليم الكتابة	305	5.80	3.05	منخفض	74	%24
				متوسط	154	%51
				مرتفع	77	%25

يلاحظ من الجدول (30) أن أغلبية معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستويات المعرفة لديهم بصعوبات الكتابة (متوسطة) على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، وكانت نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات الكتابة (62%) على الدرجة الكلية، وفي مجالات الاختبار كانت على التوالي:(62%)، (48%)، (65%)، (62%)، (51%).

أما المستويات (المنخفضة) لمعرفة المعلمين بصعوبات الكتابة أتت بالترتيب الثاني على الدرجة الكلية للاختبار ومجالاته الفرعية باستثناء مجال استراتيجيات تعليم صعوبات الكتابة التي كانت فيه مستويات معرفة المعلمين (المنخفضة) بصعوبات الكتابة في الترتيب الثالث. وكانت نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات الكتابة (21%) على الدرجة الكلية، وفي مجالات الاختبار كانت على التوالي: (26%)، (35%)، (23%)، (21%)، (24%).

أما نسبة المعلمين الذين كانت مستوياتهم (مرتفعة) بصعوبات الكتابة أتت في الترتيب الأخير على الدرجة الكلية للاختبار وعلى جميع المجالات الفرعية باستثناء مجال استراتيجيات صعوبات الكتابة التي كانت في

الترتيب الثاني، حيث كانت نسبتهم على الدرجة الكلية (17 %) أما مجالات الاختبار كانت على التوالي: (12 %)، (17%)، (12%), (18%)، (25%).

1-2- مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

يلاحظ من النتائج السابقة والتي ظهرت في الجدولين (29) و(30) أن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة كانت متوسطة لدى غالبية عينة الدراسة وذلك على الدرجة الكلية لاختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة وعلى جميع المجالات الفرعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مسؤولية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في سورية تقع على عاتق معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبالتالي فإن استمرار المعلم في التعرض لهذه الصعوبات الموجودة لدى التلاميذ في المدرسة، جعلته يحاول تحسين معرفته ليواجه تلك المسؤولية، ولاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار غياب مصادر الدعم الخارجية سواء في مدرسته أو من قبل المؤسسات التربوية الأخرى، مما يجعله يسعى لمواجهة المشاكل التي تعترضه أثناء التعليم معتمداً على ما اكتسبته خبراته الحياتية وما منحه إياه إعداده الأكاديمي بغض النظر عن مدى فعالية هذه المصادر، وخاصة أن مدارسنا تميل لمعاملة المعلمين على أنهم معلمون شبه مهرة، كما أن النجاح في التدريس في حجرات الدراسة يتطلب مستويات متوسطة وعالية من المعرفة ومهارات متنوعة، ولعل هذا ما أشار إليه همفيري (Humphrey ,2003) حيث عزى المعرفة المتوسطة لمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة لتغيّر دور المعلم في التعليم العام بشكل مثير جداً، إذ يتشاركون هؤلاء المعلمون بالمسؤولية مع معلمي التربية الخاصة لضمان تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهم مسؤولون عن القيام بالتعديلات المناسبة لمساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات للاستفادة من المنهاج العام قدر المستطاع.

كما إن دمج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف العادية زاد من مسؤولية معلمي التعليم العام وهذا الأمر تتطلب من معلمي الحلقة الأولى امتلاك المعرفة والمهارات لتزويد التلاميذ ببيئة ديناميكية تناسب الجميع. وبالتالي فإن غياب خدمات التربية الخاصة لدى عينة الدراسة يزيد من المسؤولية الملقاة على عاتقها ويلزمها بجهود إضافية وذاتية، وبنفس الوقت يشير لدور المعلم الفعال في هذا الأمر وأنَّه يسهم بشكل أو بأخر بتعليم هذه الفئة مهما كانت فعالية الإمكانيات المتوفرة له.

ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة تبين للباحث أن الدراسة الحالية تتفق بخصوص المعرفة المتوسطة للمعلمين بصعوبات القراءة والكتابة بما جاءت به دراسة الخطيب (2006) ودراسة شعشاعة (2011) ودراسة كارتر ولورينس (Carter& Lawrence 1999) ودراسة الدخيل(2006) التي أشارت جميعها إلى أن معرفة معلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة تقع في الحدود المتوسطة.

ويلاحظ أيضاً من النتائج السابقة والتي ظهرت في الجدولين (29) و(30) أن نسبة المستويات المنخفضة في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة جاءت بالترتب الثاني، وذلك على الدرجة الكلية لاختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة وعلى جميع المجالات الفرعية، ويعزو الباحث سبب وجود مستويات منخفضة في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة إلى أسباب عدة منها ضعف إعداد المعلمين قبل الخدمة حيث لا يحتوي منهاج إعداد معلمي الصف إلا على مادة واحدة بصعوبات التعلم وهي عامة ولا تدخل في تفاصيل صعوبات القراءة والكتابة، ناهيك عن عدم وجود تدريب عملي كافي لتدريب المعلمين قبل الخدمة على كيفية تشخيص وتعليم هؤلاء التلاميذ، والسبب الثاني قلة الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة والخاصة بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا ما لمسه الباحث أثناء تطبيق أدوات البحث إذ أشار غالبية المعلمين بأنهم لم يخضعوا لدورات تدريبية خاصة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، كما أشار المعلمون إلى الدور السلبي الذي يلعبه المشرفون التربويون بخصوص تفعيل تعليم هذه الفئة من التلاميذ، حيث أشاروا إلى أن معظم المشرفين التربويين لا يقدمون أي دعم أو توجيهات مفيدة لهم بخصوص تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ولعل هذا ما أكده الشدادي (2009) من أن دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان ضعيفاً. ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة تبيّن للباحث أن الدراسة الحالية تتفق بخصوص المعرفة المنخفضة للمعلمين بصعوبات القراءة والكتابة بما جاءت به دراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all,1985) والتي أشارت إلى أن معلمي التعليم العام غير مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب قلة المعلومات والخبرة تجاه تعليمهم. وكذلك اتفقت مع دراسة وود وريجان (Woods& Regan,2000) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين كان لديهم مفهوم خاطئ نحو تعريف صعوبات تعلم القراءة واغلبهم أشار إلى وجود مشكلات لديهم في كيفية تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويلاحظ أيضاً من النتائج السابقة والتي ظهرت في الجدولين (29) و(30) إلى أن نسبة المستويات المرتفعة في معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة جاءت بالترتب الثالث. ويمكن تفسير ارتفاع معرفة بعض المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة إلى خبرة التدريس، فالمعلمون طوروا بحكم هذه الخبرة طرائق أو أساليب خاصة في التعليم فهم يستطيعون تمييز هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة من خلال الخصائص المشتركة لهم، ولاسيما أن أغلب المعلمين الذين كانت مستوياتهم مرتفعة بصعوبات القراءة والكتابة كانت أعمارهم تزيد على (38) عاماً مما يجعلهم قادرين على الإلمام بتلك الظاهرة والتعامل معها. كما يمكن تفسير هذا الأمر برغبة بعض المعلمين بتطوير معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا ما لمسه الباحث أثناء (الدراسة الاستطلاعية) من سعي بعض المعلمين بجمع معلومات عن صعوبات القراءة والكتابة من مصادر مختلفة (الأنترنت، مكتبات) للاطلاع على أهم الأساليب المتبعة في تشخيص وتعليم هذه الفئة. ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة تبيّن للباحث أن الدراسة الحالية تتفق بخصوص المعرفة المرتفعة للمعلمين بصعوبات القراءة والكتابة بما جاءت به دراسة (شعشاعة) والتي أشارت إلى أن معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة جاءت مرتفعة وخصوصاً في الخصائص وأساليب التعليم إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع عدة دراسات منها دراسة الخطيب (2006) ودراسة الدخيل(2006) ودراسة كارتر ولورينس(Carter& Lawrence 1999) ودراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all,1985) والتي أشارت جميعها إلى أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والقراءة والكتابة خاصة كانت تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة.

1-3- نتائج فرضيات الدراسة:

1-3-1- نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

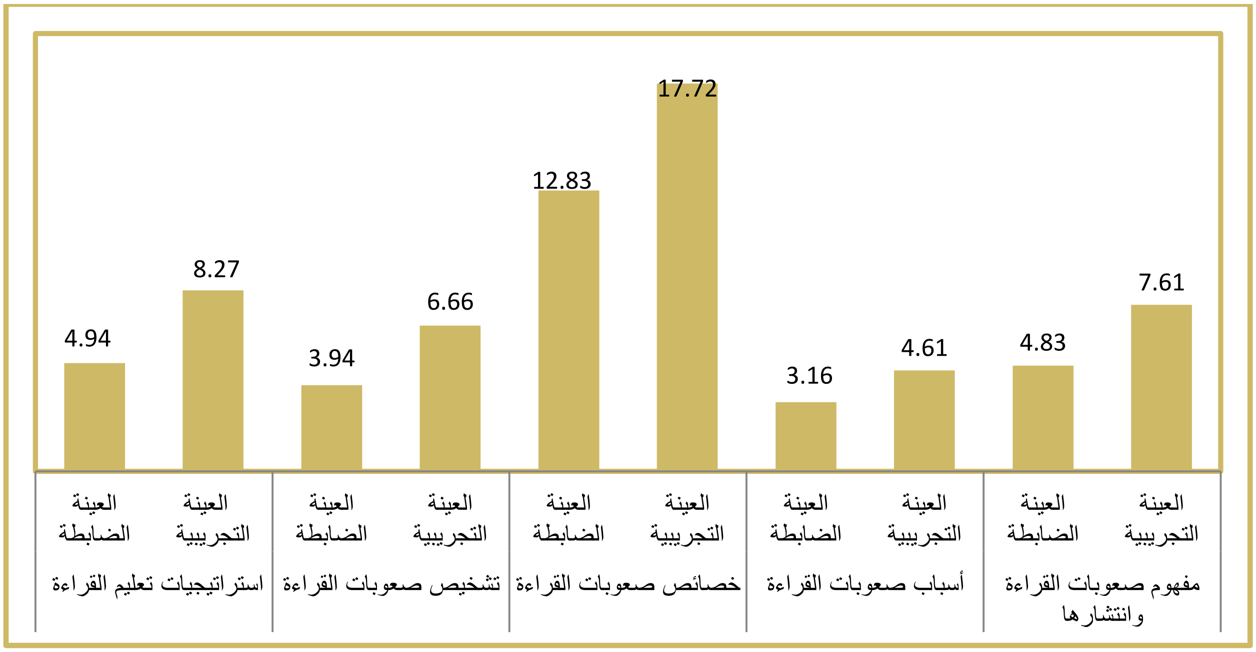
للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات غير المترابطة (عينتين مستقلتين)، والتي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، والجدول(31) يوضح ذلك.

الجدول(31) يُبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية.

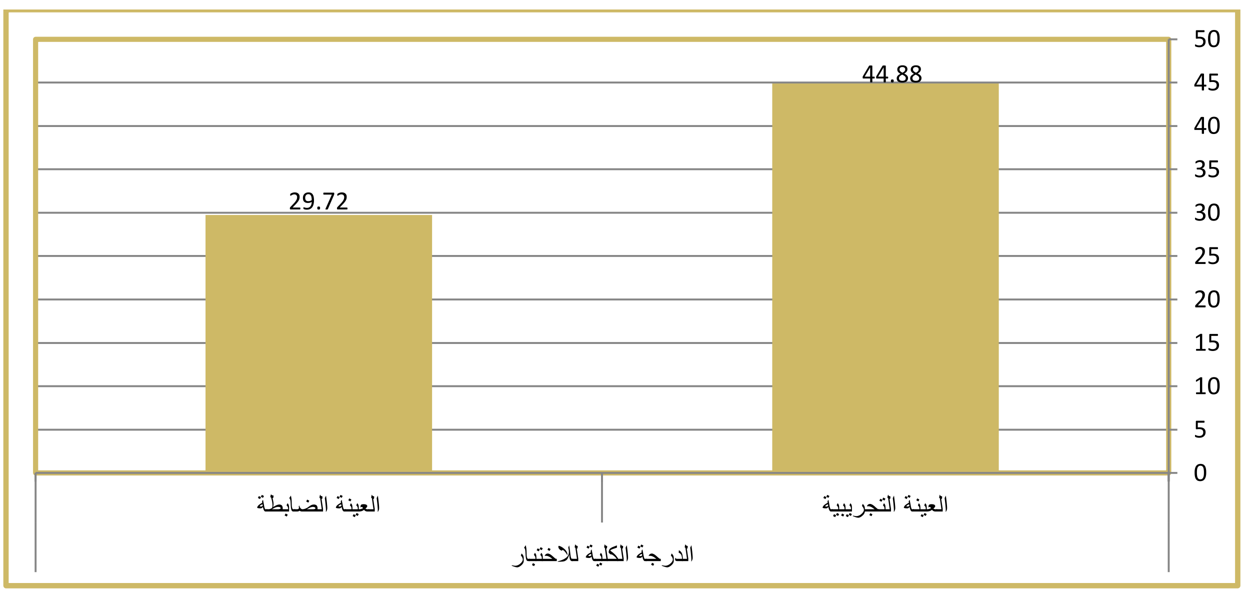
الاختبار ومجالاته الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	18	44.88	5.550	34	5.875	0.000
	الضابطة	18	29.72	9.442			
مفهوم صعوبات القراءة وانتشارها	التجريبية	18	7.61	1.195	34	5.277	0.000
	الضابطة	18	4.83	1.886			
أسباب صعوبات القراءة	التجريبية	18	4.61	.978	34	3.957	0.000
	الضابطة	18	3.16	1.200			
خصائص صعوبات القراءة	التجريبية	18	17.72	3.659	34	3.090	0.004
	الضابطة	18	12.83	5.628			
تشخيص صعوبات القراءة	التجريبية	18	6.66	1.371	34	6.544	0.000
	الضابطة	18	3.94	1.109			
استراتيجيات تعليم القراءة	التجريبية	18	8.27	1.601	34	5.874	0.000
	الضابطة	18	4.94	1.797			

يلاحظ من الجدول(31) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، حيث تراوحت مستويات الدلالة من(0.000، إلى 0.004)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود**

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح المجموعة التجريبية كما يُظهر الشكلان(1) و(2).



الشكل(1) يبين الفروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة.



الشكل(2) يُبين الفروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة.

يلاحظ من الشكلين (1) و(2) أنَّ هناك فعالية واضحاً للبرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات القراءة، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية في القياس البعدي.

1-3-2- نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في القياسين القبلي والبعدي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات المترابطة والتي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، والجدول(32) يوضح ذلك.

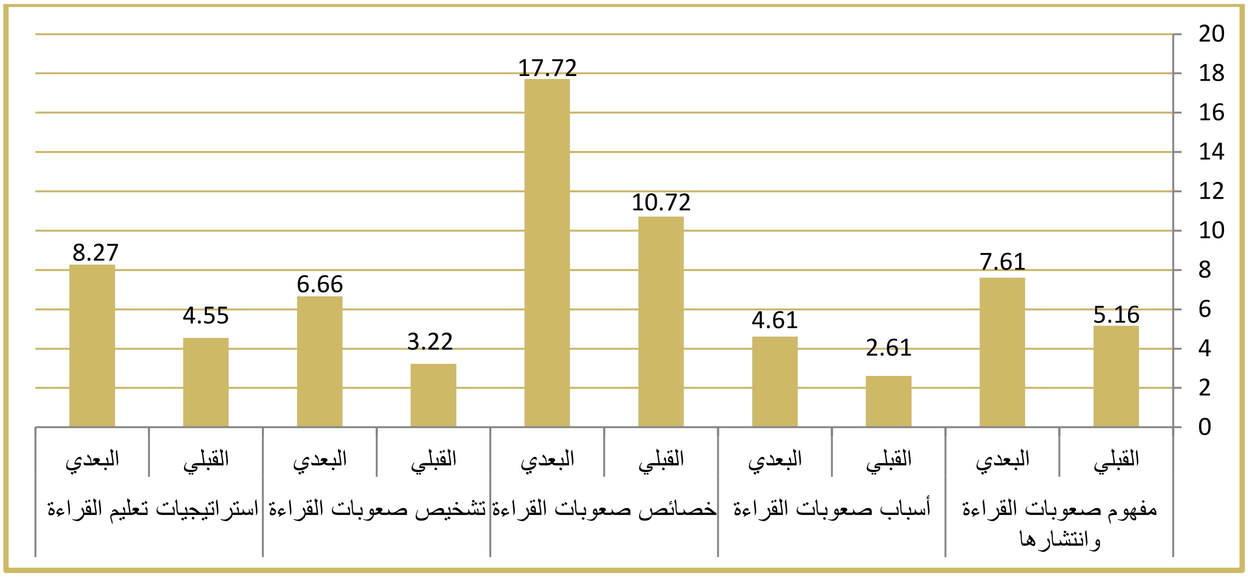
الجدول(32) يُبين دلالة الفروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية

الاختبار ومجالاته الفرعية	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	18	26.27	9.373	18.61	17	13.80	0.000	0.91
	البعدي		44.88	5.550					
مفهوم صعوبات القراءة وانتشارها	القبلي	18	5.16	1.653	2.44	17	10.54	0.000	0.81
	البعدي		7.61	1.195					
أسباب صعوبات القراءة	القبلي	18	2.61	.978	2	17	8.24	0.000	0.79
	البعدي		4.61	.978					
خصائص صعوبات القراءة	القبلي	18	10.72	5.839	7	17	6.91	0.000	0.73
	البعدي		17.72	3.659					
تشخيص صعوبات القراءة	القبلي	18	3.22	2.120	3.44	17	11.71	0.000	0.88
	البعدي		6.66	1.601					
استراتيجيات تعليم القراءة	القبلي	18	4.55	2.120	3.72	17	10.91	0.000	0.87
	البعدي		8.27	1.601					

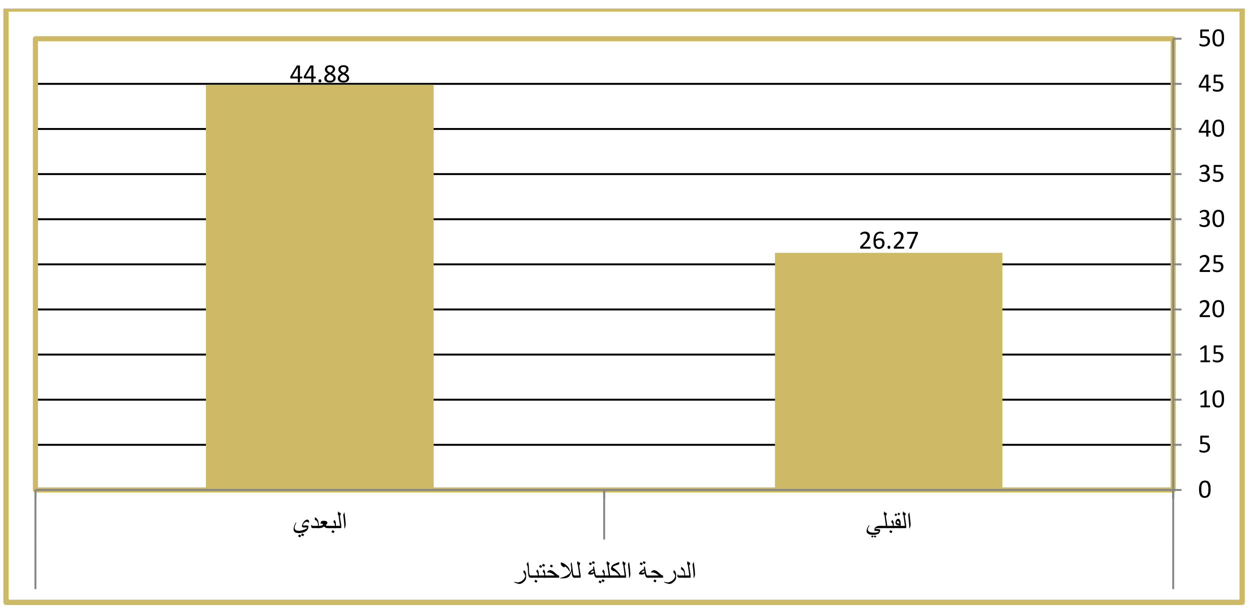
د.ح= درجات الحرية

يلاحظ من الجدول(32) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، حيث كانت مستويات الدلالة جميعها (0.000)، وهذا الأمر يشير إلى وجود فروق في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس

البعدي، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح القياس البعدي** كما يُظهر الشكلان(3) و(4).



الشكل(3) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة.



الشكل(4) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة.

يُلاحظ من الشكلين (3) و(4) من خلال تتبّع الفروق البيانية بين القياس القبلي والقياس البعدي أنَّ هناك أثراً واضحاً للبرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة المعلمين (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات القراءة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية.

1-3-3- نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في القياسين البعدي والبعدي المؤجل.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات المترابطة التي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، والجدول(33) يوضح ذلك.

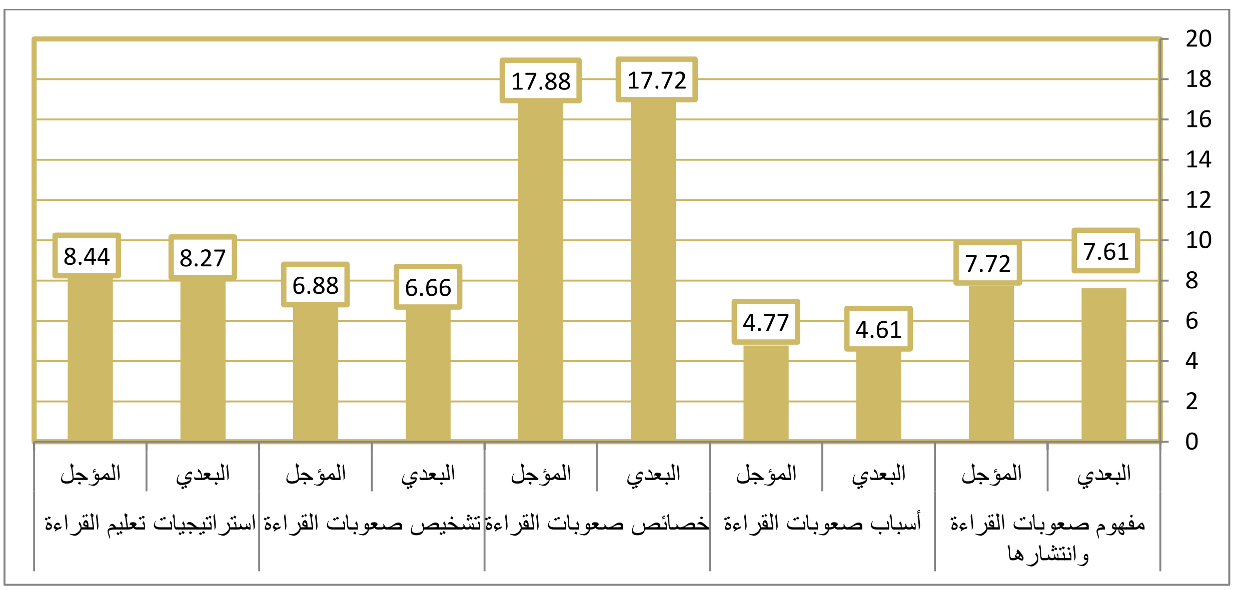
الجدول(33) يُبين دلالة الفروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية

الاختبار ومجالاته الفرعية	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	البعدي	18	44.88	5.55	.83	17	2.55	.020
	المؤجل		45.72	5.60				
مفهوم صعوبات القراءة وانتشارها	البعدي	18	7.61	1.19	.11	17	1.45	.163
	المؤجل		7.72	1.22				
أسباب صعوبات القراءة	البعدي	18	4.61	.978	.16	17	1.84	.083
	المؤجل		4.77	.972				
خصائص صعوبات القراءة	البعدي	18	17.72	3.65	.16	17	1.84	.083
	المؤجل		17.88	3.72				
تشخيص صعوبات القراءة	البعدي	18	6.66	1.37	.22	17	1.71	.104
	المؤجل		6.88	1.45				
استراتيجيات تعليم القراءة	البعدي	18	8.27	1.60	.16	17	1.85	.083
	المؤجل		8.44	1.50				

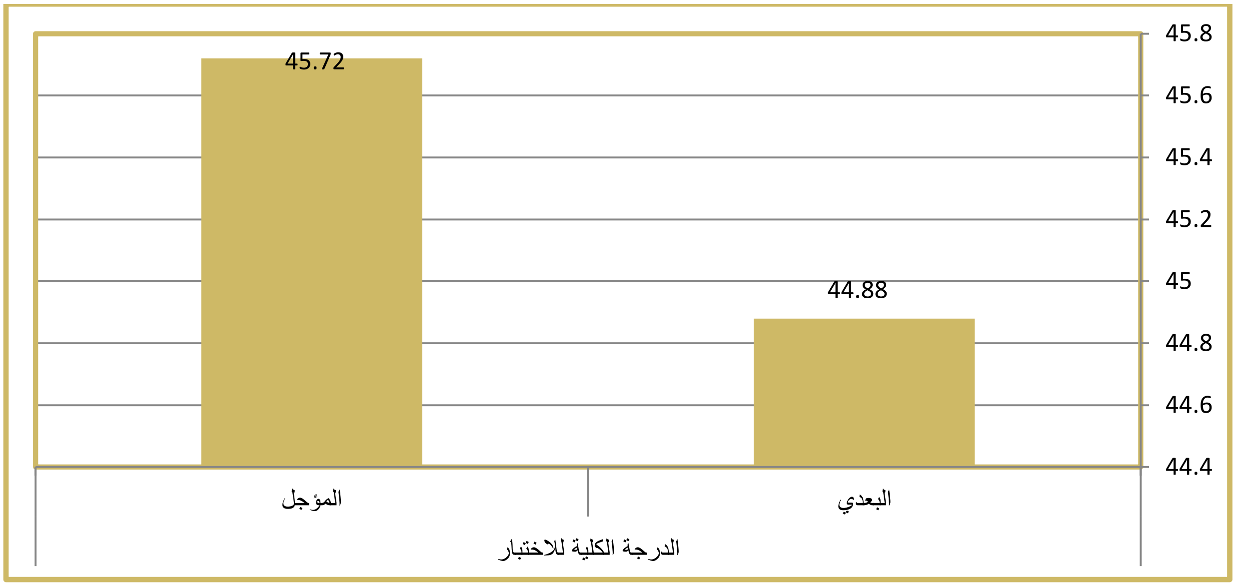
يلاحظ من الجدول(33) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة بلغَ (0.20) وهو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة لصالح القياس المؤجل. وهذا يجعلنا نرفض جزء من الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول:

بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية للاختبار لصالح القياس المؤجل.

أما مستويات الدلالة لمجالات الاختبار فكانت جميعها أكثر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على جميع مجالات الاختبار. وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية في جزئها الثاني والتي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على جميع مجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة.** ولكن عموماً فأن تلك النتائج تشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي، وثبات التحسن وزيادته في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة وفي جميع مجالات الاختبار بالنسبة للمجموعة التجريبية بين فترة انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة وحتى مرور شهر من انتهاء التطبيق وذلك كما يُظهر الشكلان(5) و(6).



الشكل(5) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات القراءة.



الشكل(6) يُبيّن الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة.

يلاحظ من الشكلين (5) و(6) من خلال تتبّع الفروق البيانية لأداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل إلى ثبات وتحسن مستوى معرفة المعلمين (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات القراءة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، على الرغم من أن الفروق كانت طفيفة وتتراوح بين (0.11 إلى 0.83) درجات لصالح التطبيق المؤجل.

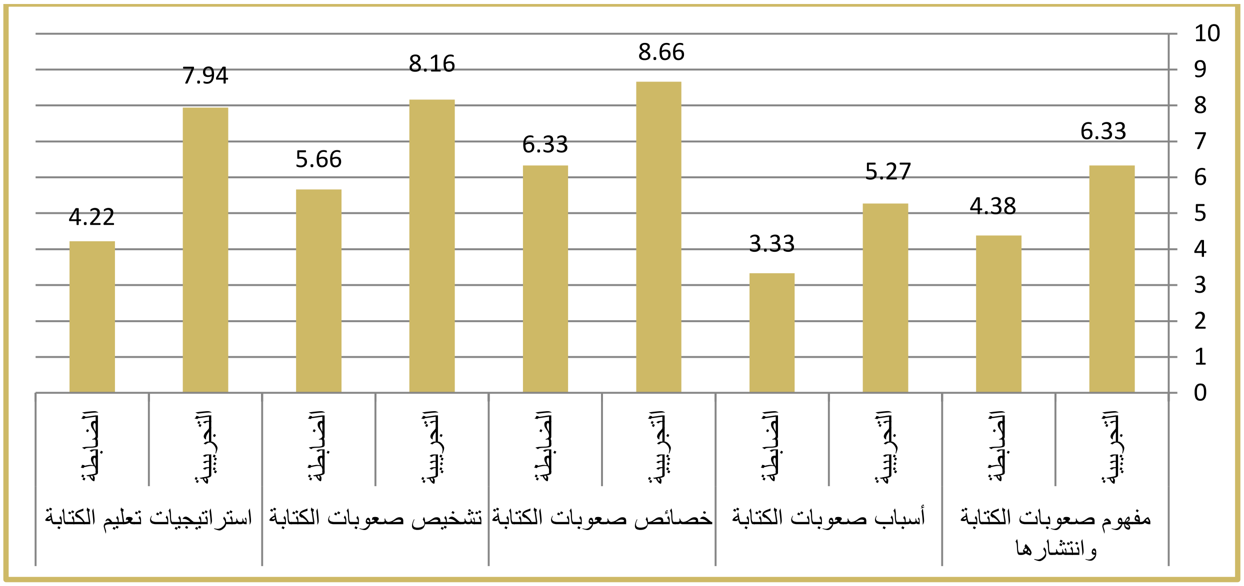
1-3-4- نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات غير المترابطة (عينتين مستقلتين)، والتي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، والجدول(34) يوضح ذلك.

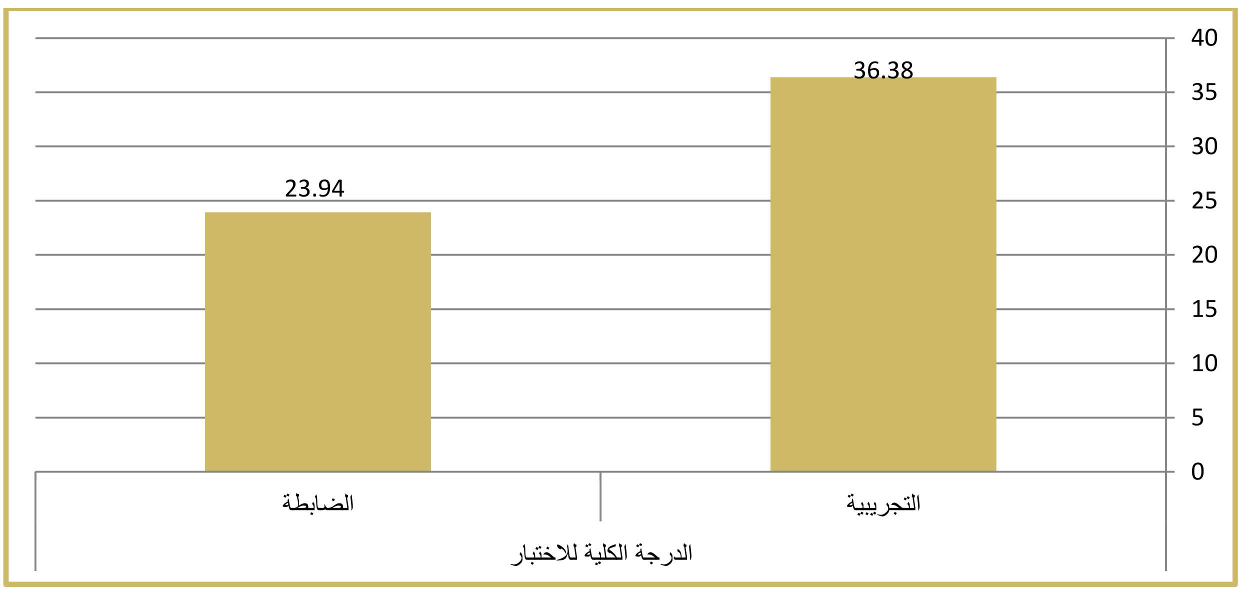
الجدول(34) يُبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية

الاختبار ومجالاته الفرعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	18	36.38	5.98	34	6.900	.000
	الضابطة	18	23.94	4.77			
مفهوم صعوبات الكتابة وانتشارها	التجريبية	18	6.33	1.37	34	3.239	.003
	الضابطة	18	4.38	2.14			
أسباب صعوبات الكتابة	التجريبية	18	5.27	2.29	34	2.596	.014
	الضابطة	18	3.33	2.19			
خصائص صعوبات الكتابة	التجريبية	18	8.66	2.49	34	2.946	.006
	الضابطة	18	6.33	2.24			
تشخيص صعوبات الكتابة	التجريبية	18	8.16	2.52	34	3.541	.001
	الضابطة	18	5.66	1.60			
استراتيجيات تعليم الكتابة	التجريبية	18	7.94	1.89	34	4.826	.000
	الضابطة	18	4.22	2.66			

يلاحظ من الجدول(34) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، حيث تراوحت مستويات الدلالة من(0.000، إلى 0.006)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح المجموعة التجريبية** كما يُظهر الشكلان(7) و(8).



الشكل(7) يبين الفروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.



الشكل(8) يُبين الفروق بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.

يلاحظ من الشكلين (7) و(8) أنَّ هناك تحسن واضح في مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات الكتابة، ويتضح ذلك من خلال تتبع الفروق البيانية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية في القياس البعدي.

1-3-5- نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

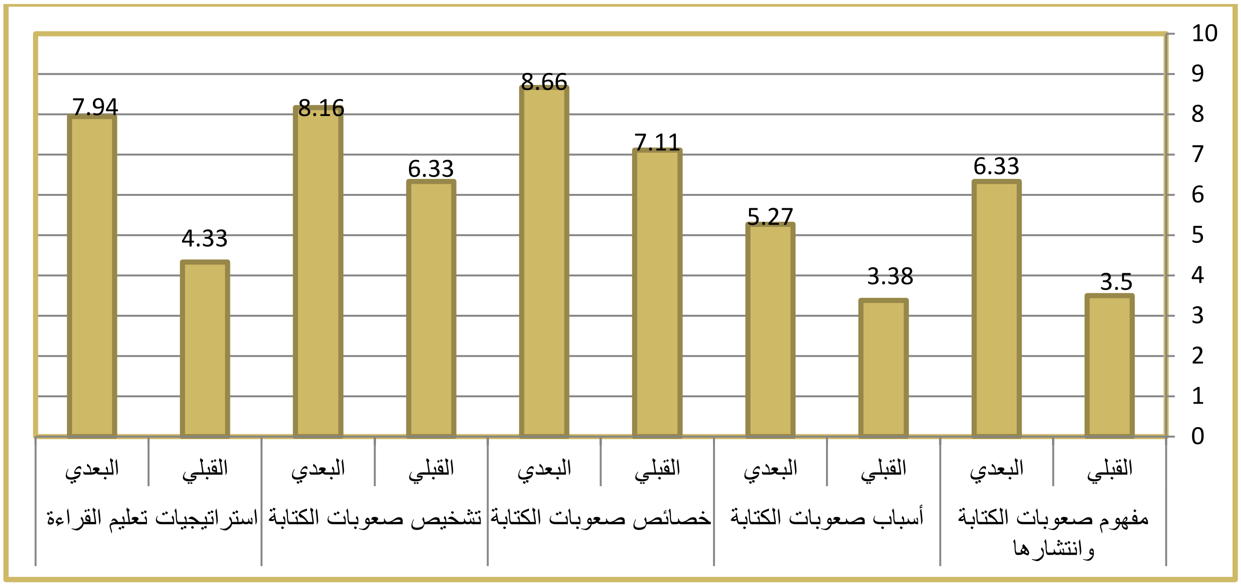
للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات المترابطة والتي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، والجدول(35) يوضح ذلك.

الجدول(35) يُبين دلالة الفروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية

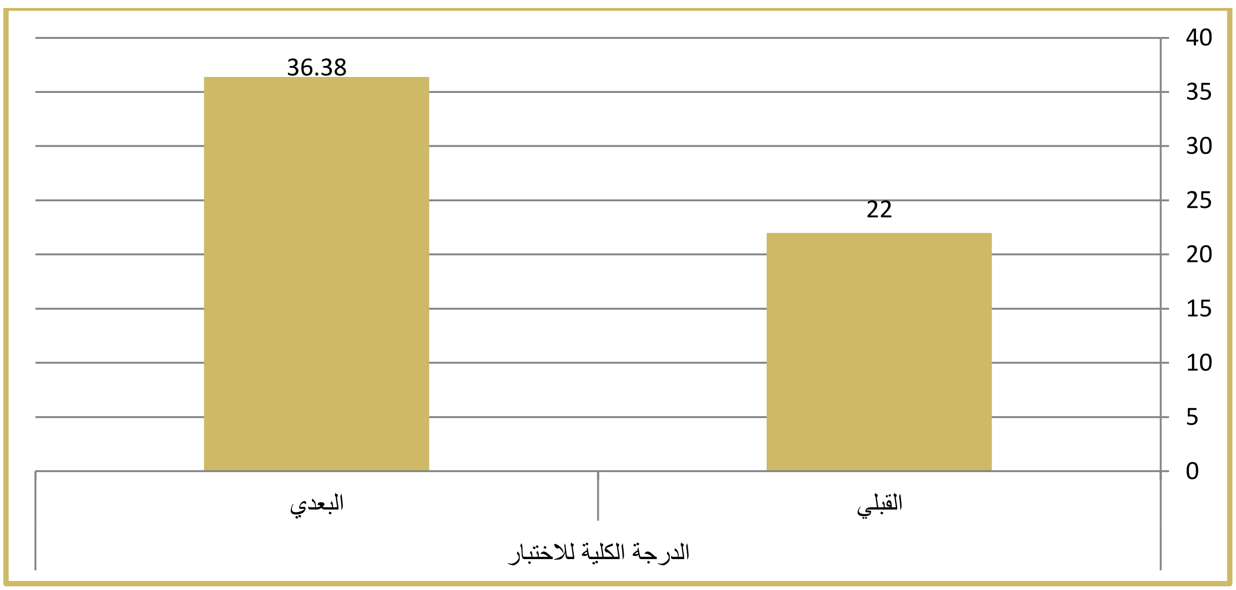
الاختبار ومجالاته الفرعية	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	18	22.00	4.458	14.38	17	-11.915	.000	0.89
	البعدي		36.38	5.981					
مفهوم صعوبات الكتابة وانتشارها	القبلي	18	3.50	1.294	2.83	17	-6.594	.001	0.71
	البعدي		6.33	1.371					
أسباب صعوبات الكتابة	القبلي	18	3.38	2.118	1.88	17	-3.956	.000	0.47
	البعدي		5.27	2.295					
خصائص صعوبات الكتابة	القبلي	18	7.11	2.948	1.55	17	-4.507	.001	0.54
	البعدي		8.66	2.497					
تشخيص صعوبات الكتابة	القبلي	18	6.33	2.196	1.83	17	-4.057	.000	0.49
	البعدي		8.16	2.526					
استراتيجيات تعليم الكتابة	القبلي	18	4.33	2.000	3.61	17	-5.808	.000	0.66
	البعدي		7.94	1.893					

د.ح= درجات الحرية

يلاحظ من الجدول(35) أن جميع مستويات الدلالة بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، كانت أقل من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح القياس البعدي** كما يُظهر الشكلان(9) و(10).



الشكل(9) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.



الشكل(10) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.

يُلاحظ من الشكلين (9) و(10) من خلال تتبّع الفروق البيانية بين القياس القبلي والقياس البعدي أنَّ هناك أثراً واضحاً للبرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات الكتابة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية.

1-3-6- نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في القياسين البعدي والمؤجل.

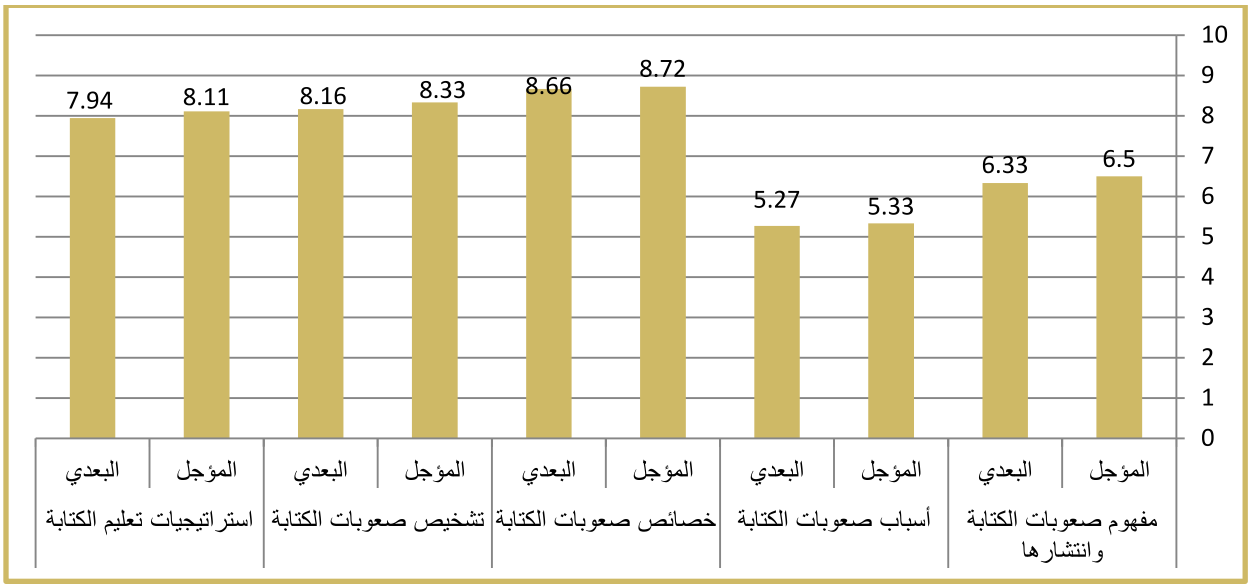
للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) للعينات المترابطة التي تحسب الفرق في أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، والجدول(36) يوضح ذلك.

الجدول(36) يُبين دلالة الفروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية

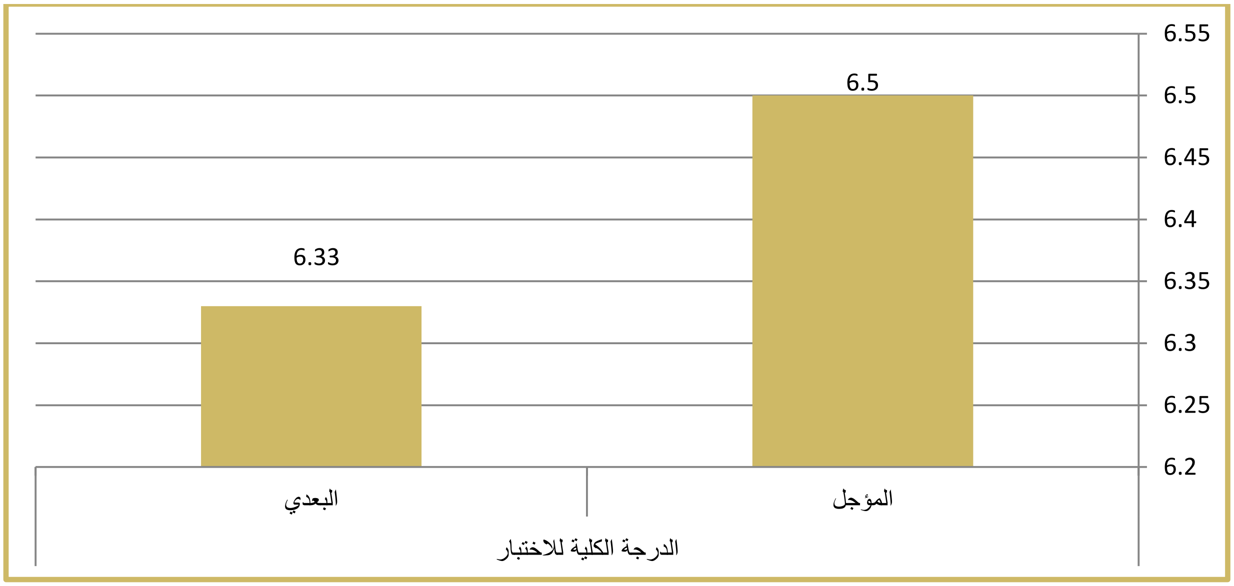
الاختبار ومجالاته الفرعية	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	د.ح	قيمة(ت)	الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	المؤجل	18	6.50	1.38	.61	17	3.716	.002
	البعدي		6.33	1.37				
مفهوم صعوبات الكتابة وانتشارها	المؤجل	18	6.50	2.32	.17	17	1.844	.083
	البعدي		6.33	2.29				
أسباب صعوبات الكتابة	المؤجل	18	5.33	2.49	.05	17	1.000	.331
	البعدي		5.27	2.49				
خصائص صعوبات الكتابة	المؤجل	18	8.72	2.54	.05	17	.566	.579
	البعدي		8.66	2.52				
تشخيص صعوبات الكتابة	المؤجل	18	8.33	1.96	.17	17	1.844	.083
	البعدي		8.16	1.89				
استراتيجيات تعليم الكتابة	المؤجل	18	8.11	5.84	.17	17	1.844	.083
	البعدي		7.94	5.98				

يلاحظ من الجدول(36) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة بلغَ (0.002) وهو أقل من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة لصالح القياس البعدي المؤجل. وهذا يجعلنا نرفض جزء من الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: **بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية للاختبار لصالح القياس المؤجل.**

أما مستويات الدلالة لمجالات الاختبار فكانت جميعها أكثر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل على جميع مجالات الاختبار. وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية في جزئها الثاني والتي تقول: **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على جميع مجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.** ولكن عموماً فأن تلك النتائج تشير إلى ثبات التحسن وزيادته في الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وفي جميع مجالات الاختبار بالنسبة للمجموعة التجريبية بين فترة انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة وحتى مرور شهر من انتهاء التطبيق وذلك كما يُظهر الشكلان(11) و(12).



الشكل(11) يبين الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل لمجالات اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.



الشكل(12) يُبيّن الفروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل للدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة.

يلاحظ من الشكلين (11) و(12) من خلال تتبّع الفروق البيانية لأداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس المؤجل إلى ثبات وتحسن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات الكتابة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي، على الرغم من أن الفروق كانت طفيفة وتتراوح بين (0.05 إلى 0.61) درجة لصالح التطبيق المؤجل.

4-1- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

يتبين من نتائج (فرضيات الدراسة) تحسّن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة في القياس(القبلي، والبعدي، والمؤجل)، وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى على الدرجة الكلية لاختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة ولكل مجال فرعي. ويعزو الباحث هذا التحسن والثبات في أداء المجموعة التجريبية إلى مجموعة عوامل هي:

1- حاجة المعلمين إلى البرنامج التدريبي لتنمية معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة.

يرى الباحث أن تحسن مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات القراءة والكتابة، يرجع لحاجة هؤلاء المعلمين إلى المعرفة بهذه الصعوبات، حيث تضمنت المجموعة التجريبية قبل الدخول في البرنامج التدريبي المعلمين ذوي المستويات المنخفضة والمتوسطة بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا الأمر يدل على حاجة هؤلاء المعلمين إلى برنامج تدريبي ينمي معرفتهم

بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا ما اتفق مع عدة دراسات سابقة منها دراسة إمي (Amy 2009) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يعطون قيمة كبيرة لتطوير معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة إلا أنهم يفتقرون للتدريب الجيد، وأنهم بحاجة لبرنامج تدريبي ينمي معرفتهم بهذه الصعوبات. كما اتفقت مع دراسة باكيلو (Bigelow,2008) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين لا يملكون المعرفة الكافية بصعوبات الكتابة واستراتيجياتها وأنهم بحاجة كبيرة لاكتساب هذه المعرفة.

واتفقت أيضاً مع دراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all , 1985) والتي أشارت إلى أن (36%) من المعلمين غير قادرين على العمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب قلة المعلومات والخبرة تجاه تعليم هذه الفئة من التلاميذ وأنهم يحتاجون إلى برامج خاصة لتطوير معرفتهم بهذه الصعوبات. وتتفق أيضاً مع دراسة العبد الجبار(2003) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة يتفقون على أهمية البرامج التدريبية في تطوير معرفتهم بصعوبات التعلم.

2-رغبت المعلمين في الدخول في البرنامج التدريبي ساهمت في تنمية مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة.

لقد حرص الباحث عند اختيار العينة التجريبية أن تكون لها الرغبة والحماس للمشاركة في حضور جلسات البرنامج التدريبي منطلقاً في ذلك إلى ما أشار إليه (مرسي وآخرون، 2007) إلى أن دافعية المعلمين وسعيهم للعمل والإنجاز من أهم الدوافع النفسية التي حظيت وتحظى باهتمام العلماء في مجال التربية وعلم النفس، وهو مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية، تدفع المعلم إلى النشاط والعمل والإنجاز، لتدريب المهارات، وتنمية القدرات، واكتساب الخبرات وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم. وهذا ما لاحظه الباحث أثناء تطبيق البرنامج التدريبي من سعي المعلمين (أفراد المجموعة التجريبية) إلى التقيد بحضور جلسات البرنامج التدريبي، والمشاركة الصادقة، والمثابرة والالتزام بتنفيذ كافة التدريبات والنشاطات التي يحتويها البرنامج التدريبي، وهذا الأمر ساعد بشكل غير مباشر في تنمية معرفتهم وزيادة مهاراتهم وخبراتهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة. وهذا يتفق مع ما أكد عليه كل من دراسة (موسى، 1994) من أن رغبة المعلمين ودافعيتهم العالية تجاه تطوير معرفتهم من أهم العوامل التي تسهم في نجاح العملية التعليمية والتعلمية، كما اتفقت مع ما أشار إليه (عامود، 2001) من أن نجاح المعلمين في عملهم يرتبط دائماً بدافعيتهم العالية، كما اتفقت مع ما أكده(ديب، 1996) من أن

المعلمين ذوي الدافعية العالية في التعليم يتصفون بخصائص تميزهم عن غيرهم من المعلمين كالجد والصبر والمثابرة والبحث عن الجديد والتعاون الفعال.

3- البرنامج التدريبي وما يحتويه من مادة علمية وأنشطة تدريبية ساهمت في تنمية مستوى معرفة المعلمين (أفراد المجموعة التجريبية) بصعوبات القراءة والكتابة.

بالإضافة إلى المادة العلمية الخاصة بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة تضمن البرنامج التدريبي العديد من الطرائق التدريسية والوسائل التعلمية والتقويمية التي بينت الكثير من الدراسات السابقة والبحوث التجريبية فعاليتها في تنمية معرفة الطلبة والمعلمين بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ومنها دراسة الرشيدي(2012) ودراسة الراشد(2001) ودراسة الدخيل (2006) ودراسة مورجان و هوركز (Morgan & Horrocks, 2002) حيث استُخدم في البرنامج طريقة دراسة النصوص، وفي هذه الطريقة كان يتم عرض المادة العلمية على المعلمين عن طريق برنامج البور بوينت (Power point) أو تُقدم لهم عن طريق ورقة عمل، ويُطلب منهم قراءاتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي، والنشاط التدريبي هو عبارة عن أسئلة يطلب من المعلمين الإجابة عنها وتفسيرها أو تدريبات عملية (كتطبيق الاختبارات، أو تطبيق استراتيجية تدريسية معينة)، كما استخدمت طريقة الحوار والمناقشة، والتي من خلالها كان يتم طرح مجموعة من الأفكار على المعلمين ومناقشتها وتفسيرها وتوضيحها لهم، واستُخدمت استراتيجية التغذية الراجعة والتي من خلالها كانت تعزز أداءات المعلمين عندما تكون صحيحة وتصحح عندما تكون خاطئة، كما استخدم التعزيز المعنوي من خلال دعم المعلمين وتشجيعهم والثناء عليهم، والابتسام لهم، وتم إجراء التقييم النهائي للتأكد من تحقق أهداف كل جلسة بالنسبة للمعلمين، وعدم الانتقال إلى الجلسة اللاحقة حتى يتم التأكد من تحقق أهداف الجلسة التي يتم التدرب عليها، كما تم تكليف المعلمين بالقيام بنشاط أسبوعي يتم من خلاله التدرب على ما تم تعلمه في الجلسة السابقة وكذلك للتحضير للجلسة اللاحقة، حتى يكون هناك استمرار في اكتساب الخبرة لدى المعلمين، ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتدريب المعلمين وتنمية معرفتهم بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة نلاحظ بأن هناك اتفاقاً في النتائج بينها والدراسة الحالية، ومنها دراسة مورجان وهوركز (Morgan & Horrocks, 2002) ودراسة الخطيب(2006) ودراسة الدخيل(2006).

وللتعرف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، بعد إجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة، تم استخدام قانون حجم الأثر في برنامج (EXCEL)، إذ يُظهر الجدول (32) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التجريبي بالمقارنة مع أدائهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي في مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة وذلك على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة وفي جميع مجالاته إذ تراوح حجم الأثر بين (0.73 إلى 0.91)، وهي قيم مرتفعة وإيجابية، وتشير إلى فعالية دالة إحصائياً للبرنامج التدريبي.

كما يُظهر الجدول(35) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التجريبي بالمقارنة مع أدائهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي في مستوى معرفتهم بصعوبات الكتابة وذلك على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة وفي جميع مجالاته، إذ تراوح حجم الأثر بين (0.47 إلى 0.89)، وهي قيم مرتفعة وإيجابية، وتشير إلى فعالية دالة إحصائياً للبرنامج التدريبي.

أما بالنسبة لأداء المجموعة الضابطة فقد كشفت المقارنات (القبلية، والبعدية)عدم وجود تغيّر ذو دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة مقارنة مع أداء أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بسبب عدم تلقي أفراد هذه المجموعة لأي معلومات وتدريبات متعلقة بصعوبات القراءة والكتابة، وهذا ما يؤكد على حاجة أفراد المجموعة الضابطة إلى برنامج تدريبي لتلبية حاجتهم في تنمية وتطوير معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم تحسن أداء المجموعة الضابطة التي لم تتلقّ أي تدخلات تدريبية لتنمية معرفتهم بهذه الصعوبات.

ثانياً- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ميدانية وتجريبية يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تكون ذات فائدة في مجال تدريب وتأهيل المعلمين.

1. العمل على زيادة تضمين منهاج إعداد (معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) قبل الخدمة بمقررات خاصة بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تنظيم برامج تدريبية لتنمية معرفة معلمي الصفوف العادية عامة بصعوبات القراءة والكتابة.
3. تنظيم دورات تدريبية صيفية مستمرة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة لاطلاعهم دائماً على نتائج الدراسات الحديثة التي أجريت في مجال تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
4. تفعيل دور الموجه التربوي وتأهيله ليصبح قادراً على تقديم الدعم اللازم لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكل ما يتعلق بتشخيص وتعليم ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
5. وضع دليل لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يوضّح فيه كيفية تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
6. تأمين كافة المستلزمات (غرفة صفية، اختبارات التشخيص، وسائل تعليمية، معلم مساعد. الخ) التي يحتاجها المعلمون للنجاح في تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
7. الاهتمام بالتربية الميدانية وأساليب تقويمها والإشراف عليها وذلك في ضوء قياس مدى استفادة المعلم من التربية العلمية في التعرف على أهم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ومظاهر تلك الصعوبات، وتعريفهم بأهم الأساليب التدريسية المتبعة للتخفيف من صعوبات القراءة والكتابة، وبأهم الأدوات التشخيصية وطريقة استعمالها، وكيفية بناء أساليب تقييم غير رسمية تصمم من قبل المعلم.
8. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم العالي وكليات التربية ومن أجل توجيه برامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة وتأهيلهم وتدريبيهم أثناء الخدمة.
9. تشجيع التعاون وتبادل الخبرات بين المراكز الخاصة والمدارس الحكومية بخصوص تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

ثالثاً- دراسات مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال تربية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة:

1. دراسة مشكلات تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. دراسة اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة والكتابة خاصة في الصفوف العادية.
3. دراسة تشخيصية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكشف عن نسبة انتشار التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة.
4. دراسة مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بصعوبات التعلم عامة وصعوبات التعلم النمائية خاصة.
5. فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة باللغة العربية

مراجع الدراسة باللغة الأجنبية

المراجع العربية

- أبو فخر، غسان (2005): **التربية الخاصة بالطفل**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أبو فخر، غسان (2007): **صعوبات التعلم وعلاجها**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- أبو علام، رجاء محمود (2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أحمد، صلاح عبد السميع محمد (2006): **فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**، بحث مقدم في كلية التربية لإعداد المعلمات بخميس مشيط، المملكة العربية السعودية.
- الأحمد، خالد طه (2010): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، جامعة دمشق.
- أحمد، عبد الله أحمد ومحمد، فهيم مصطفى (1994): **الطفل ومشكلات القراءة**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- باكرمان، منا عمر(2002): أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل، **ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل**، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- بدران، أحمد إسماعيل (2007): فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بدران، زهور والسبايلة، عبيد (2004): مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية، ***مجلة صعوبات التعلم***، العدد (3) ، ص 64 .
- البدر، عبد العزيز بن إبراهيم (2010): المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- البدري، سميرة موسى (2005): **مصطلحات تربوية ونفسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- بدير، كريمان (2006): **التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم**، رؤية تربوية ونفسية معاصرة، عالم الكتب القاهرة، مصر.

- برغوت، رحاب صالح محمد (2002): برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- بشارة، جبرائيل (1986): **تكوين المعلم العربي "والثورة العلمية التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- بشارة، جبرائيل (2000): **المعلم في مدرسة المستقبل**، بحث مقدم في ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، الدوحة، 7−10/أيار.
- البطاينة، أسامة محمد والراشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد، (2005): **صعوبات التعلم "النظرية والممارسة** " دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الترتووي، محمد عوض والقضاه، محمد فرحان (2006): **المعلم الجديد " دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة** " دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جاي، بوند وتنكر، مايلز واسون، باربارا (1984): **الضعف في القراءة الجهرية وعلاجه**، ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، عالم الكتب، القاهرة.
- جدوع، عصام (2007): **صعوبات التعلم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جلجل، نصرة محمد عبد الجليل (1995): **العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الجياعي، يوسف (1979): **العمل مع الجمعيات في مؤسسات الرعاية الاجتماعية**، مركز التدريب الاجتماعي، لبنان.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، عمان، الأردن.
- الحلاق، علي سامي (2010): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الأردن.
- الحق، أحمد أبو بكر جاد(2007): **استراتيجية نطق المحتوى والمعالجة المعرفية ومهارات الفهم القرائي**، دار ناشري للنشر الإلكتروني، **www.nashiri.net.**

- الحسن، هشام (1990): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- خصاونة، خلود (2004): اختبار القراءة الصفي ودوره في قياس وتشخيص صعوبات التعلم، ***مجلة صعوبات التعلم***، العدد (3) ، ص 47.
- الخطيب، جمال (2006): **مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، جمال(2001): **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل**، المكتب التنفيذي، مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب.
- خلف الله، سلمان (2004) :**الطفولة " المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية العادية وغير عادية الأسباب والعوامل الوقائية والاحتراز والعلاج**"، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدخيل، عواد بن دخيل عواد (2006): أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- دعمس، مصطفى نمر (2008): **إعداد وتأهيل المعلم**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- دليل كلية التربية (2011): **اللائحة الداخلية لكلية التربية**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق(2013): **مديرية التخطيط والإحصاء**، مديرية التربية في محافظة دمشق، وزارة التربية.
- ديب، علي محمد (1996): **بحوث في علم النفس على عينات مصرية– سعودية– عمانية**، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- الراشد، خالد بن عبد الله (2001): برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- راشد، علي (1996): **اختيار المعلم وإعداده** " **مع دليل للتربية العلمية** " دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

- رزق، سامي محمود العبد الله (2006): **طرق تدريس اللغة العربية "الأسس النظرية والتطبيقات** "كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- الرشيدي، أحمد عنيزات (2012): فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
- الروسان، فاروق، والخطيب، جمال، والناطور، ميادة(2004): **صعوبات التعلم**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- الزراد، فيصل محمد خير (1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلامذة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية نفسية تربوية، ***مجلة رسالة الخليج العربي***، عدد(38)، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية المتحدة.
- الزراد، فيصل محمد خير (1999): **دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- زهير، علي سليمان (2006): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى(2002): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (2007– أ): **صعوبات التعلم "الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية "** دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (2007– ب): **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (LDDRS)**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

- الزيات، فتحي مصطفى (2007– ج): **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (LDDRS)**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (2008– أ): **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات**، القاهرة مصر.
- السباعي، خديجة أحمد أحمد (2003): **صعوبات التعلم " أسسها نظرياتها وتطبيقاتها"** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- السبايلة، عبيد (2003): المحكان التشخيصية لصعوبات التعلم، ***مجلة صعوبات التعلم***، العدد (1) ، ص 33.
- السبايلة، عبيد (2004): استراتيجيات تدريس القراءة، ***مجلة صعوبات التعلم***، العدد (4) ، ص 37–40.
- السرطاوي، زيدان أحمد (2006): **تقيم صعوبات التعلم في القراءة**، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السعيد، حمزة خالد (2002): صعوبات تعلم القراءة " مظاهرها، أسبابها، طرق تشخيصها وعلاجها، ***مجلة التربية القطرية***، العدد (140)، ص 179 .
- السعيد، حمزة خالد (2005): تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (2008): **معجم صعوبات التعلم**، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السليمان، مها عبد الله (2006): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، **ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سيد أحمد، السيد علي (2010): **صعوبات القراءة**، مكتبة دار الزهراء، الرياض.

- الشدادي، محمد طليحان (2009): دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشرقاوي، أنور (1978): **العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.
- شعبان، حسام (2006): **تأثير تقنية فلاتر كروما جين على المصابين الديسلكسيا**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شعشاعة، رهف صالح (2011): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة)، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،جامعة دمشق، سوريا.
- الشوبكي، مها محمد أحمد (2011): فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ (1991): **البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين**، دار وائل للنشر, عمان, الأردن.
- الظاهر، قحطان أحمد (2008): **صعوبات التعلم**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عامود، بدر الدين (2001): **علم النفس في القرن العشرين**، الجزء الأول، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- عبدات، روحي(2008): **مهارات القراءة عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات**، دراسة مقدمة من اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم الـ(33) ، مركز دراسات وبحوث المعوقين، الإمارات العربية المتحدة.
- العبد الجبار، عبد العزيز (2003):البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، ***مجلة رسالة التربية وعلم النفس***، **الرياض** ، العدد (21)، ص 139-180.
- عبد السلام، حمادة (2004): استراتيجيات تعليم الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ***مجلة صعوبات التعلم*** ، العدد(4) ، ص 42- 51.

- عبد المجيد، جميل طارق (2005): **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- عبيد، ماجد بهاء الدين السيد (2009): **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العثمان، إبراهيم بن عبد الله (2009): أسس وضوابط لتشخيص وعلاج ذوي الاحتياجات الخاصة، ***مجلة الاحتياجات الخاصة***، www. Spneeds . org.
- عجاج، خيري المغازي (1998): **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)** ، مكتبة زهراء الشرق، جامعة طنطا، مصر.
- عريفج، سامي (2003): تشخيص صعوبات تعلم القراءة والعمل على تداركها، ***مجلة صعوبات التعلم*** العدد (2) ، ص (27).
- عطية، محمد عطية والحشكلي، يوسف وأحمد، رضا محمد وأبو مغلي، أنور والنبالي، عبد اللطيف (1990): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
- عطية، نعيم (1970): **التقييم التربوي الهادف**، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- علي، صلاح عميرة (2005): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة** "التشخيص والعلاج " ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، محمد (1971): صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية الجزائرية والوسائل التربوية المختلفة لعلاجها، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر.
- عودة، أحمد وملكاوي، فتحي(1992): **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، الطبعة الثانية، مكتبة الكتاني، إربد، الأردن.
- عماد، حسن أديب (2008): أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- فتح الله، عبد الكريم (2007): **معلم الصف " كفاياته، مسئولياته، نموه المهني**، دار طلاس للدراسة والترجمة والنشر، دمشق.
- القاسم، جمال مثقال مصطفى (2000): **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القحطاني، علي سعد سالم آل جبار (2009): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- القرني، فواز بن سعيد الأسود (2009): الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنكليزية في مدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القلا، فخر الدين وناصر ، يونس (1996): **أصول التدريس**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- كامحي، ألان وكاتس، هيو (1998): **صعوبات القراءة "منظور لغوي تطوري**"، ترجمة: حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
- كيرك، وكالفانت (1988): **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الكيلاني، عبد الله زيد والروسان، فاروق فارع (2006): **التقويم في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمدي، فوزية والزقاي، نادية مصطفى (2010): بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة الجزائر، ***دراسات نفسية وتربوية***، العدد (5)، ص 125 -126.
- محمود، جودت شاكر (2007): **البحث العلمي في البحوث السلوكية**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.
- المرشدي، طارق بن منير (2008): المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- مسعود، وائل ومحمد، عبد الصبور ومراد، محمد(2005): **التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة** الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.
- مصطفى، رياض بدري (2005): **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة "التشخيص والعلاج "** دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ملحم، سامي محمد (2002): **صعوبات التعلم،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي محمد (2006): **صعوبات التعلم،** ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- منشورات وزارة التربية (2002):**النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي،** أحكام القانون رقم /21231/تاريخ2002/7/21، الجمهورية العربية السورية.
- منشورات وزارة التربية (2005):**النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي،** الجمهورية العربية السورية.
- منصور ،علي (2001): **التعلم ونظرياته ،** ط3، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز(2004): **علم النفس الدافعي،** دار النهضة العربية، القاهرة.
- الهادي، ناهد عبد (2004): اختبار تحليل أخطاء القراءة، ***مجلة صعوبات التعلم***، العدد (3)، ص 57.
- هالا هان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون ويس، مارجريت (2007): **صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي،** ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن.
- وزان، منار (2009): **درجة اهتمام معلمات المرحلة الأساسية الأولى في الأردن بمهارات القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- الوقفي، راضي (1998): **مجموعة الاختبارات الإدراكية،** كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (2003– أ): **صعوبات التعلم "النظري والتطبيقي"** ، منشورات كلية الأميرة ثروت عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (2003– ب): الصعوبات القرائية " الديسلكسيا " ***مجلة صعوبات التعلم***، عمان، عدد (1)، ص (57).

- يحيى، خولة أحمد (2006): **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- يونس، محمد حسن إسماعيل (2002): فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

(References) المراجع الأجنبية

- Amy، Sukapdjo (2009). Reading and Writing in the middle school foreing language clsddroom :a case study of teacher believes . knowledge، and practices in literacy based instruction, ***unpublished A thesis doctora***، in the Graduate school of the Ohio State university، U.S. E.
- Anderson ، Davidw ، Coleman، Danal، (1985). ***Teachers Understanding Of learning Disabilities***، online، Eric، 3- Bander ،w.n (2001) Learning Disabilities Characteristics identification and teaching strategies ، 4th ed . all yh and Bacon ،USA.
- American Psychiatric Association (2000). ***Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorder- Fourth Edition- Text Revision (DSM-IV-TR).*** Washington، DC.، USA.
- Avramidis, E., & Norwich, B.(2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion A review of the literature. ***European Journal of Special Needs Education***,، No*(* 17),*PP* 129 – 147.
- Bigelow, Diane (2008). Assistive technology students with learning writing beliefs knowledge and use**,** ***unpublished master*** department of educational psychology dissertation**.**
- Brehant، U. Hamff، T. (1999). ***In structionnal strategies for content-are reading instruction in intervention school and clinicici***، vol. 34، p. p(293-302).
- Carter، Jenny، .& Lawrence، Brenda (1999). The identification and assessment of dyslexia class teachers، perceptions of the usefulness of the dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils***، British journal of special Education***، vol،(26). No،(5). p3.
- Cox, B,E Shanahan, T.& Sulzby ,E (1999)."Good and poor elementary Readers use of cohesion in writing" ***Reading Research Quarterly***, Winterp.p.47-64.

- Harris، A،J & Sipay، E، R (1985). ***How to increase reading disability: Aguid developmental and remedial method*** .new York. Longman 8"ed .U.S.A.
- Humphrey, Neil, (2003). Facilitating appositive sense of self in pupils with dyslexia **:**the role of teachers and peers**,** ***International journal of special education, Support for Learning,*** vol, 18. No, 3.
- Jones , S (1998) . ***Accommodations and modifications for students with Hand Writing problems and Dysgraphia*** **.** Vol 52 . No . 3 .
- Keller، C. E.، & Hallahan، D. P (1987). ***Learning Disabilities: Issues and Instructional Intervention: What Research Says to the Teacher***. National Education Association، Washington، DC، USA.
- Kenyon ،R (2003). ***Florida،s Focus on Adults With Learning Disabilities and Literacy، a project of Florida a Human Resources Development،ins،Office of Workforce Education***، Florida، USA.

  http//www. Floridatechnet.org /bridges/factsaandstats.pdf
- Lerner . J . W (1997) . ***learning Disabilities . Theories, Diagnosis and teaching strategies*** (7th . Ed) Boston : Houghton Mifflin .
- Lerner، J. w (2000). ***Learning disabilities theories diagnoses and twaching strategies،*** 8th edition Houghton Mifflin company، Boston، New York.
- Lovett، M. W، steinbach، A، & ffritters، J. C (2000): ***Remediating the co deficits of developmental reading disability***: Adouble-deficit. Howell information company.
- Kenny، Mosby (1968). ***Dyslexia diagnosis and threatment of reading disorders***، U. S. A، Company.
- Meese, R. (1995). ***teaching learners with mild disabilities*** , Brooks / cole publishing company pacific Grove , California .
- Mercer، C.، Mercer، A (1993). ***Teaching students with learning problems***. upper saddle river، NG، Merrill/prentice Hall. London.
- Mercer، Cecil. D (1997). ***Students with Learning disabilities***. New York. Publishing Company.

- Morgan ،Robert، Horrocks، erin (2002). Effects of Inservice Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures for Teachers of Students with Profound Multiple Disabilities، ***Teacher Education and Special Education***، v34 n4 p283-319 .
- Parker, Bentley (2006). Instructional adaptation for students with learning disabilities***, Intervention in School& Clinic*,** Vol. 42, No. 1, pp(56-58).
- Ramus، F.، Rosen، S.، Dakin، S.C.، Day، B.L.، Castellote، J.M.، White، S. & Frith، U (2003). ***Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults***. Brain، 126(4)، 841–865.
- Rimm- Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M., & La Paro, K (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. ***Topics in Early Childhood Special Education***, Fall, 1 – 13.
- Richards, R. G (1999) : Excepts from the writing dilemma : ***understanding Dysgraphia*** Vol . 18 . N . 9.
- Schumm, J., & Vaughn, S (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. ***Remedial and Special Education***, *NO(12)PP*, 18 -27.
- Smith، D. & Sesnabaugh، K(1992). ***Helping children over com reading difficulties***، Eric digest/ed-344190.
- Stephens, J (1984). "A Developmental Study of Learning Disabilities and Memory" ***J,of Experimental Child Psychology***, Vol. (38), p.p.352-371.
- Woods، Kevin. Regan، Tcresa (2000). Teachers' understanding of dyslexia implications for educational psychology practice***، Educational psychology in practice***، vol، (16)، No.(3)، p.p333-347.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخّص الدراسة باللغة العربية

أولاً– مقدّمة الدراسة ومشكلتها:

يشير الباحثون إلى أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم ظهوراً في المدارس الابتدائية وهذه الصعوبات باتت تمثل تحدياً للمهتمين ببرامج التربية الخاصة، ذلك أنَّ الخطورة لا تأتي من عدد الحالات بقدر ما تكون من المشكلات التي تواجهها هذه الفئة في المدرسة، ومدى التأثير السلبي الذي يشكلونه على جماعة الأقران، والآباء، والإدارة المدرسية، والمجتمع بشكل عام، وخاصة أنها من الصعوبات غير الواضحة، ويصعب الاستدلال عليها بسهولة.

ويشير الباحثون إلى أن هناك عوامل بيئية تزيد من تفاقم صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من أهمها قلة معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ وممارستهم للتدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة لهؤلاء التلاميذ، وعدم التفاعل معهم بالقدر الكافي مقارنةً بالعاديين واستخدام مواد تعليمية صعبة تصيبهم بالإحباط، أو ممارسة التعليم بمعدل يفوق استيعابهم، أو تجاهلهم وعدم الاهتمام بالأخطاء النوعية المتكررة التي يرتكبونها إلى أن تصبح عادةً مُتعلّمةً أو مكتسبةً بسبب تكرارها. ويشير رايم وآخرون إلى أن المعلمين الذين يمتلكون المعرفة الكافية بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة يكونون أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجاتهم. وأن معرفة المعلمين وخبرتهم السابقة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر العوامل المنبئة بنجاحهم في الغرف الصفية.

ومن المعروف أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في سورية يتلقون تعليمهم في المدارس العادية وهؤلاء غالباً ما يوصفون بالغباء واللامبالاة والإهمال وغير ذلك من قبل معلميهم بسبب انخفاض تحصيلهم الدراسي، وربما يرجع ذلك لعدم قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم من خلال الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها المعلمون في المدارس العادية، ومن جهة أخرى فأن عدم تلقي معلمي الصفوف العادية تدريباً مكثفاً سواء قبل الخدمة أو أثنائها على كيفية التعامل وتعليم هذه الفئة، يزيد من المعوقات التي تقف خلف الكشف عن هؤلاء التلاميذ وتعليمهم. لذلك حظيت معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التعليمية باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة في العقدين الماضيين. حيث أشار أفراميدس ونورويتش في بريطانية إلى افتراض مفاده أن من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في

المدارس العادية دون تدريب مكثف وهادف للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها، وهناك عدة دراسات دعمت هذا الافتراض حيث بينت أن خبرات وممارسات المعلمين الذين تلقوا تدريباً في أساليب تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أصبحت أفضل بعد التدريب.

كما يشير الباحثون إلى أهمية البرامج التدريبية في تطوير معرفة معلمي التربية الخاصة وفي تحسين ممارساتهم التعليمية. وإذا كانت هذه البرامج هامة لمعلمي التربية الخاصة فإنها أكثر أهمية لمعلمي التعليم العام نظراً لدمج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في المدارس العادية. وأن نجاح دمج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في المدارس العادية يتطلب توفير الفرص المناسبة لذلك، وأهمها إعداد المعلمين المؤهلين القادرين على تشخيصهم وتعليمهم، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل يعرف معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ماهية صعوبات القراءة والكتابة؟ وهل هم قادرون على تمييز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم؟ وهل هم قادرون على تشخيصهم وبناء البرامج التربوية لهم؟

وفي دراسة استطلاعية غير مقننة قام بها الباحث لبعض مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق (مدرسة الهدى، ومدرسة المناضل) قابل من خلالها لا يقل عن (20) معلماً ومعلمة، بهدف التعرف على مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة. حيث لاحظ الباحث لدى المعلمين قلقاً حول كيفية الكشف عن تلك الصعوبات ومعرفة مصدرها، وردَّ البعض منهم تلك الصعوبات للتأخر الدراسي وكسل التلميذ ولأسباب أخرى عائدة لتخمينات غير دقيقة، وعبّر بعضهم عن حاجتهم لبرامج تدريبية يستطيعون من خلالها تطوير معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع هؤلاء التلاميذ. ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة؟.**

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة؟.

2- ما مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة؟.

ثانياً- أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة.

2- تعرف مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة.

3- تصميم برنامج تدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة.

4- التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، والتحقق من استمرار أثر البرنامج بعد مرور عدة أسابيع من انتهاء التطبيق.

ثالثاً- فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي.

رابعاً- أدوات الدراسة: تطلب تحقيق أهداف الدراسة استخدام الأدوات التالية:

1. اختبار المعرفة بصعوبات القراءة (إعداد الباحث) وتم التحقق من صدقه وثباته.
2. اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة (إعداد الباحث) وتم التحقق من صدقه وثباته.
3. البرنامج التدريبي لتنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة (إعداد الباحث).

خامساً- عينة الدراسة:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة تم سحب عينة عشوائية بلغت (305) معلماً ومعلمة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، ثم اختيرت من نفس العينة عينة مقصودة بلغت (36) معلماً ومعلمة لتحقيق هدف الدراسة التجريبية وقسمت إلى مجموعتين متجانستين تجريبية وضابطة بواقع (18) معلماً ومعلمة لكل مجموعة.

سادساً- منهج الدراسة:

اتبع في الدراسة الحالية **المنهج الوصفي** لتطبيق اختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة على عينة الدراسة وذلك بهدف الإجابة على أسئلة البحث التي جرى صوغها، ولاختيار كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. **والمنهج التجريبي** لتعرف فاعلية البرنامج التدريبي كونه متغيراً مستقلاً لتنمية مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة كونه متغيراً تابعاً. ويقاس ذلك من خلال التغيرات الحاصلة في درجات المعلمين على الاختبارات المستخدمة في البحث الحالي.

سابعاً- إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تصميم أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، ثم طُبقت على عينة الدراسة بين الفترة الواقعة من(2012/11/7 حتى 2012/12/2) لمعرفة مستوى معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة، بعد ذلك سحبت عينة تجريبية وقسمت إلى مجموعتين متجانستين مجموعة تجريبية ومجموعة وضابطة، تكونت كل مجموعة من(18) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وطُبق على المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي بين الفترة الواقعة من (2013/2/3 ولغاية 2013/4/8) بواقع جلستين أسبوعياً، ثم طبق الاختبار البعدي المباشر في (10-2013/4/11)، كما تم تنفيذ دراسة تتبعية للتحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي بإعادة تطبيق الاختبارين بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، ثم تم استخراج النتائج وتحليلها باستخدام البرنامج الحاسوبي (spss).

ثامناً- نتائج الدراسة:

1. **النتيجة الأولى:** معظم معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات القراءة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، يليهم المعلمون الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات القراءة، وأدنى نسبة كانت للمعلمين الذين كانت مستوياتهم مرتفعة بصعوبات القراءة.

2. **النتيجة الثانية:** معظم معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات الكتابة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، يليهم المعلمون الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات الكتابة، وأدنى نسبة كانت للمعلمين الذين كانت مستوياتهم مرتفعة بصعوبات الكتابة.
3. **النتيجة الثالثة:** ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح المجموعة التجريبية.
4. **النتيجة الرابعة:** ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح القياس البعدي.
5. **النتيجة الخامسة:** ظهرت فروق دالة دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة للدرجة الكلية لصالح القياس المؤجل، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً على جميع مجالات الاختبار بين القياسين البعدي والمؤجل.
6. **النتيجة السادسة:** ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح المجموعة التجريبية.
7. **النتيجة السابعة:** ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح القياس البعدي.
8. **النتيجة الثامنة:** ظهرت فروق دالة دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة للدرجة الكلية لصالح القياس المؤجل، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً على جميع مجالات الاختبار بين القياسين البعدي والمؤجل

الملاحق

الملحق (1)

اختبار المعرفة بصعوبات القراءة في صورته النهائية

معلومات عامة:

الاسم: (لمن يرغب).............................. العمر:..

الجنس: ذكر(---)، أنثى (---) .... المؤهل العلمي:.................................

اسم المدرسة -----------

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة) الذي يُعد أحد مطالب الحصول على درجة الماجستير، لذا آمل منك التكرم بالمساهمة في هذا البحث، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات الاختبار الذي يهدف إلى الكشف عن مستوى معرفتك بصعوبات القراءة. ومن أجل أن تثمر مساهمتك القيمة في هذه الدراسة، فأني أرجو أن تجيب عن جميع عبارات الاختبار بدقة ووضوح، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شاكراً لك تعاونك ومساهمتك في إنجاح هذا البحث.

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بصعوبات القراءة التي قد توجد لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة (✓) مكان الإجابة الصحيحة، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

هناك بعض المصطلحات التى قد تكون جديدة أو غير واضحة نوضحها فيما يأتي:

الوعي الصوتي: ويُقصد به معرفة أصوات حروف الكلمة وتمييزها عن بعضها البعض.

صعوبة التوجه المكاني: ويُقصد به ضعف في قدرة التلميذ في معرفة واستخدام وتمييز الاتجاهات المختلفة (اليمين ،اليسار، الأعلى، الأسفل، الخلف ،الأمام) وخصوصاً أثناء القراءة والكتابة.

الذاكرة قصيرة المدى: وهي نوع من الذاكرة ذات سعة محدودة من(7– 9) عناصر يتم فيها تخزين المعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز (30) ثانية، ويتم فيها معالجة هذه المعلومات لغاية نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	صعوبة القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل المدرسي.		
2	10% فقط من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في تعلم القراءة.		
3	تظهر صعوبة القراءة منذ الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد.		
4	نسبة إصابة الإناث بصعوبة القراءة أكثر من إصابة الذكور.		
5	صعوبات القراءة صعوبات غير مؤثرة في شكل اللغة الكتابية.		
6	تتألف القراءة من مكونين رئيسيين: التعرف على الكلمة والفهم.		
7	تعد صعوبة الفهم القرائي من أقل صعوبات القراءة انتشاراً.		
8	من أشكال صعوبات القراءة: صعوبات القراءة الجهرية، وصعوبات القراءة الصامتة.		
9	الفهم القرائي هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق وتنظيم الأفكار المقروءة.		
10	الحرمان من فرص التعليم الممكنة في البيت والمدرسة من العوامل المساهمة في صعوبات القراءة.		
11	تنجم صعوبات القراءة عن الحرمان في الثقافة البيئية.		
12	صعوبة القراءة في معظمها ترجع لأسباب وراثية.		
13	ينحدر التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من أسر تكثر لديها مشكلات واتجاهات سلبية نحو التعليم.		
14	من العوامل المساهمة في صعوبات القراءة تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة من قبل المعلم.		
15	صعوبات القراءة لا تقترن باضطرابات حسية (بصرية أو سمعية).		
16	صعوبة القراءة قد تنتج عن خلل وظيفي للدماغ.		
17	صعوبات القراءة قد تعود لأساليب تعلُّم غير ملائمة.		
18	تعزى صعوبات القراءة إلى أسباب ثقافية.		
19	يعاني بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من توتر أثناء القراءة.		
20	غالباً ما يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الملل أثناء القراءة.		
21	يقرأ بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.		
22	يظهر لدى ذوي صعوبات القراءة مشكلات تتجلى بعدم القدرة على ربط صوت الحرف بشكله.		
23	يتعذر على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً(غ ، ع)		
24	غالباً ما يفقد التلاميذ ذوو صعوبات القراءة مكان القراءة عند قيامهم بالقراءة.		
25	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات القراءة صعوبة في تذكر الأحرف أو الكلمات التي سبق وأن شاهدوها بنفس التسلسل.		

م	العبارة	نعم	لا
26	يتميز ذوو صعوبات القراءة بحذف بعض الأحرف أو الكلمات أثناء القراءة.		
27	غالبية التلاميذ ذوو صعوبات القراءة قادرون على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة بالنص.		
28	يقرأ بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بصوت مرتفع حاد مختلف عن نظم المحادثة العادية.		
29	يقرأ التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بطريقة سريعة غير صحيحة.		
30	يضم معظم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الفقرات معاً دون الالتزام بالنقط والفواصل والمعاني أثناء القراءة.		
31	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات القراءة صعوبات في فهم واستيعاب ما يقرؤون.		
32	يتميز التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بمهارة استخدام علامات الترقيم أثناء القراءة.		
33	تُعد الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً (ث ، س) أحد مظاهر صعوبات القراءة.		
34	قد ترتبط صعوبات القراءة بصعوبة في التوجه المكاني.		
35	التلاميذ ذوو صعوبات القراءة قد يتميزون بصعوبة في تنظيم الوقت.		
36	من صفات غالبية التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عكس الحروف أو الكلمات أثناء القراءة.		
37	من المظاهر الشائعة لذوي صعوبات القراءة إضافة حرف إلى الكلمة أو كلمة إلى الجملة.		
38	درجة ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تكون متدنية دائماً.		
39	يتميز التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بتحصيل منخفض في جميع المواد الأخرى.		
40	يقوم غالبية التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بتقريب مواد القراءة منهم أثناء القراءة.		
41	كل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يلتزمون بالنطق الصحيح أثناء القراءة.		
42	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات القراءة مشكلات اجتماعية وانفعالية أقل من التلاميذ العاديين.		
43	غالباً يستبدل التلاميذ ذوو صعوبات القراءة الكلمات بكلمات أخرى.		
44	يتعرف المعلم على ذوي صعوبات القراءة من خلال اختبارات يصممها بنفسه.		
45	يجب تقيم قدرات الطفل الحسية (السمعية والبصرية) أثناء تشخيص ذوي صعوبات القراءة.		
46	وجود صعوبة القراءة لدى التلميذ تعود إلى إصابته بإعاقات أخرى.		
47	القصور في الذاكرة قصيرة المدى مؤشر لوجود صعوبات القراءة.		
48	من محكات تشخيص ذوي صعوبات القراءة وجود قصور لديهم في حفظ الأشياء متسلسلة.		
49	المعلم هو المسؤول عن تحديد جوانب القوة والضعف في قراءة التلميذ الذي يواجه صعوبة في القراءة.		
50	من محكات تشخيص ذوي صعوبات القراءة وجود قصور لديهم في قراءتهم الجهرية.		

م	العبارة	نعم	لا
51	يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات القراءة إلى طرائق خاصة في التعليم.		
52	يتطلب تشخيص ذوي صعوبات القراءة تقييم قدراتهم العقلية.		
53	تشخيص ذوي صعوبات القراءة يتطلب تقييم قدراتهم الأكاديمية الأخرى غير القراءة.		
54	الشرط الأساسي لوجود صعوبات القراءة لدى التلاميذ وجود تحصيل منخفض في القراءة لديهم مع درجة ذكاء منخفضة.		
55	تعد المقابلة من أشمل الوسائل وأدقها في تشخيص ذوي صعوبات القراءة .		
56	معرفة ذوي صعوبات القراءة يتطلب من المعلم استخدام أدوات وأساليب تشخيصية متنوعة.		
57	القراءة الصامتة المستمرة تساعد ذوي صعوبات القراءة على تحسين الاستيعاب والتعرف على الكلمة لديهم.		
58	لزيادة السرعة في التعرف على الكلمة يحث المعلم تلاميذه ذوي صعوبات القراءة على قراءة كتيبات تعطي فكرة عن أحداث القصة المراد تعلمها.		
59	من أساليب التدريس الفعالة لذوي صعوبات القراءة أن يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على تطوير قاموس خاص بهم يتضمن الكلمات التي تصعب عليهم قراءتها.		
60	يوجد أسلوب تعليمي واحد يناسب جميع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.		
61	تعد القراءة المتكررة لفقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات من الأساليب الهامة في تعليم الطلاقة لذوي صعوبات القراءة.		
62	التعليم المباشر للوعي الصوتي من الأساليب الفعالة لعلاج صعوبات القراءة.		
63	يتطلب تعليم ذوي صعوبات القراءة استخدام المعلمين أساليب تعتمد على تعدد الحواس.		
64	إعادة سرد ما تم قراءته تساعد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته.		
65	تعليم ذوي صعوبات القراءة كيفية تحليل الكلمة إلى الأصوات المكونة لها من الطرائق الفعالة في تعليم القراءة.		
66	تعليم ذوي صعوبات القراءة كيفية طرح أسئلة على نفسه ومحاولة إيجاد إجابة لها من الطرائق الفعالة في تعليم القراءة.		
67	إن تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على قراءة قصص مثيرة وسهلة خارج منهاج المدرسة من الطرائق غير الفعالة في تعليم الطلاقة.		
68	للتعرف على الكلمة يلجأ المعلم أحياناً لتدريب تلاميذه على اكتشاف السياق الذي وردت فيه الكلمة.		
69	قلة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية يتعلمون القراءة من خلال التأكيد على أهمية المعنى فيما يقرؤون.		
70	من الأساليب الفعالة لتعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة الاعتماد على لغتهم الشفوية.		
71	من الأساليب الفعالة في تعليم الاستيعاب لذوي صعوبات القراءة تصميم دروس يتمكن التلاميذ من تعلمها وتصحيحها ذاتياً.		
72	يعد منهاج القراءة الرسمي أسلوباً غير فعال في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.		

الملحق (2)

اختبار المعرفة بصعوبات الكتابة في صورته النهائية

معلومات عامة:

الاسم:(لمن يرغب) .... **العمر:**..................................

الجنس: ذكر(---)، أنثى (---) .... **المؤهل العلمي:**..........................

اسم المدرسة:-----------

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة) والذي يُعد أحد مطالب الحصول على درجة الماجستير، لذا آمل منك التكرم بالمساهمة في هذا الدراسة، وذلك بالإجابة عن جميع عبارات الاختبار الذي يهدف إلى الكشف عن مستوى معرفتك بصعوبات القراءة والكتابة. ومن أجل أن تثمر مساهمتك القيمة في هذا الدراسة، فأني أرجو أن تجيب عن جميع عبارات الاختبار بدقة ووضوح، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شاكراً لك تعاونك ومساهمتك في إنجاح هذه الدراسة.

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بصعوبات الكتابة التي قد توجد لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيداً ثم تضع علامة (✓) مكان الإجابة الصحيحة، وذلك إلى يسار كل عبارة، ولا تترك أية عبارة دون الإجابة عنها، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

هناك بعض المصطلحات التي قد تكون جديدة أو غير واضحة نوضحها فيما يأتي:

- **التقييم الرسمي:** هو التقييم الذي يُستخدم فيه اختبارات جاهزة يعدُّها أشخاص متخصصون لتقويم قدرة التلميذ الكافية للكتابة ومستوى التحصيل فيها.
- **التقييم غير الرسمي:** هو التقييم الذي لا يُستخدم فيه اختبارات جاهزة ولكن اختبارات يعدُّها المعلمون لفحص مستوى كتابة التلميذ وأخطائه وذلك من الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي، حيث يتم ملاحظة كتابة التلميذ ويُحدَّد بناءً على ذلك مستواه الكتابي.

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	ترتبط صعوبات الكتابة باضطرابات في وظائف المخ.		
2	تتجلى صعوبات الكتابة بصعوبة في الخط اليدوي والتهجئة والتعبير الكتابي.		
3	تنتشر صعوبات الكتابة بدرجة بسيطة بين أطفال الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الفقيرة.		
4	التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة يصنَّفون ضمن درجة ذكاء منخفضة.		
5	من صعوبات الكتابة عدم قدرة التلميذ الحفاظ على حجم واحد للحرف .		
6	تقود صعوبات الكتابة إلى العديد من المشكلات في مختلف المجالات خلال حياة الفرد.		
7	من صعوبات الكتابة عدم قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره وميوله وذاته كتابة.		
8	من صعوبات الكتابة كتابة الطفل الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة (اللام الشمسية، وواو الجماعة).		
9	صعوبة الكتابة تظهر منذ الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد.		
10	معظم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارات الكتابة.		
11	صعوبات الكتابة هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها.		
12	تنشأ بعض صعوبات الكتابة من مشكلات في الذاكرة البصرية والسمعية.		
13	ترجع بعض صعوبات الكتابة إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة.		
14	التعليم الجماعي بدلاً من الفردي الذي يستخدمه المعلم لا يُعد عاملاً مساهماً في صعوبات الكتابة.		
15	استخدام الطفل يده اليسرى في الكتابة يؤدي بالضرورة إلى صعوبات الكتابة.		
16	الفشل في إدراك العلاقات المكانية من العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة.		
17	من العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة الحالة الاقتصادية والاجتماعية المتردية للأسرة .		
18	الاضطراب في القدرة على الضبط الحركي للتلميذ من العوامل المؤدية إلى صعوبات الكتابة.		
19	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.		
20	يواجه ذوو صعوبات الكتابة صعوبة في إنتاج الحروف المختلفة رسماً والمتشابهة صوتًا(س، ص).		
21	من صفات ذوي صعوبات الكتابة تجنب إقامة علاقات اجتماعية أو صداقات مع الآخرين.		
22	من صفات ذوي صعوبات الكتابة كتابة الأحرف بدون تنقيط.		
23	غالباً ما يكون التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة أقل رفضاً وإهمالاً من قبل زملائهم العاديين.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
24	يتميز التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة بحذف بعض الحروف أو الكلمات أثناء الكتابة.		
25	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة مشكلات في كتابة الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً.		
26	يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة من صعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.		
27	يفتقر التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة إلى القدرة على التآزر الحس حركي.		
28	معظم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة أكثر تحملاً للمسؤولية وتقديراً لها من التلاميذ العادين.		
29	معظم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة يمكنهم مراجعة ما يكتبون.		
30	الخلط بين الأحرف المتشابهة عند الكتابة من الصفات المميزة لذوي صعوبات الكتابة.		
31	يغلب على كتابة ذوي صعوبات الكتابة أن تكون غير مضبوطة ولا تسير وفقاً لأية قاعدة.		
32	من صفات ذوي صعوبات الكتابة تشويه صورة الحروف عند الكتابة بشكل يصعب تمييزه من قبل القارئ.		
33	يعاني التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة من مشكلات اجتماعية وانفعالية أقل من التلاميذ العاديين.		
34	يقوم معظم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة بعكس كتابة الحروف وعكس كتابة الكلمات والجمل.		
35	معظم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة يقرِّبون الصفحة من عيونهم عند الكتابة.		
36	التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة يواجهون أخطاء قليلة في ترتيب الكلمات في الجمل.		
37	يواجه التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة صعوبات في تفسير و تركيب الجمل.		
38	يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.		
39	يرتكب التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة أخطاء كثيرة في الإملاء والقواعد وعلامات الترقيم.		
40	يقوم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة بتكبير أو تصغير الحروف أكثر من اللازم أثناء الكتابة.		
41	كتابات التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة تكون مفهومة غالباً.		
42	تكون الجمل قصيرة ومفككة عند التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.		
43	معظم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة أكثر تنظيماً من زملائهم العاديين.		
44	تتطلب عملية تشخيص ذوي صعوبات الكتابة التركيز على مكونات الكتابة الثلاثة (الخط اليدوي، التهجئة التعبير الكتابي).		
45	يتم تقييم وضع الجسم وطريقة الإمساك بالقلم عند تشخيص ذوي صعوبات الكتابة.		
46	يقوم المعلم عند تشخيصه ذوي صعوبات الكتابة بتحليل عينات من إنشاء الطلبة بهدف تحديد نواحي القوة والضعف فيها.		
47	عند تقييم المعلم للتعبير الكتابي عليه أن يراعي الطلاقة، والمفردات، والمحتوى، والبنية، والقواعد.		
48	من المعايير التي تستخدم في تشخيص ذوي صعوبات الكتابة وجود قصور لديهم في الذاكرة البصرية.		
49	يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء الإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الأحرف والنقط التي أبدلها أو أضافها أو أهملها الطفل أثناء الكتابة.		
50	صعوبة الكتابة الموجودة لدى التلميذ تعود لإصابته بإعاقات أخرى (سمعية ، بصرية ، عقلية).		

51	الخطوة الأولى في تشخيص ذوي صعوبات الكتابة التأكد من اليد المفضلة لديهم في الكتابة.		
52	عملية تشخيص ذوي صعوبة الكتابة تتطلب دراسة متكاملة عن الطفل تشمل قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية.		
53	يتطلب تشخيص ذوي صعوبات الكتابة تقييم قدراتهم العقلية (الذكاء).		
54	يعتمد المعلم في تشخيصه لصعوبات الكتابة على التقييم الرسمي فقط.		
55	التقارب بين درجة التحصيل الكتابي والقدرة العقلية (الذكاء) دليل لوجود صعوبات الكتابة لدى التلميذ.		
56	عملية تشخيص ذوي صعوبات الكتابة تتطلب التعرف على المهارات الأساسية في الكتابة.		
57	التقييم الرسمي هو السائد في تقييم التعبير الكتابي.		
58	الفرد المسؤول عن علاج ذوي صعوبات الكتابة غير مفضل أن يقوم هو بتشخيصهم.		
59	تعليم التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة أن يصححوا أخطائهم ذاتياً من الأساليب الفعالة في تحسين مشكلات الخط لديهم.		
60	التعليم المباشر لأسلوب الكتابة غير فعال لتحسين التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.		
61	الأساليب التعليمية التي تستثير حواس التلاميذ لا تستخدم في تعليم الكتابة لذوي صعوبات الكتابة.		
62	قيام المعلم بصوت مرتفع بتقديم نموذج لكيفية استخدام استراتيجيات الكتابة أمام التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعتبر من الأساليب الهامة لتعليم الكتابة.		
63	يلجأ المعلمون عند تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة إلى استخدام طريقة التدريب والممارسة المستمرة.		
64	عادة يقوم المعلمون بتحسين التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات الكتابة من خلال تعليم الخطوات المتضمنة في عملية الكتابة.		
65	عند استخدام التعزيز لتعليم ذوي صعوبات الكتابة يجب استخدامه مع أساليب أخرى وليس بمفرده.		
66	يوجد أسلوب تعليمي واحد يصلح لجميع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.		
67	تدريب التلميذ على استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال من العوامل المساعدة على إكسابه المهارات والحركات اللازمة للكتابة.		
68	تعليم التلميذ ذو صعوبات الكتابة أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عال متصوراً الحروف أثناء تهجئته من الأساليب الفعالة في تعليم الكتابة.		
69	الأساس في تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة هو التقليد والمحاكاة والتدريب والجنوح التدريجي نحو السرعة والإتقان.		

الملحق (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

م	الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة	المكان
1	أ.د. غسان أبو فخر *	تربية خاصة	أستاذ في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
2	أ. د علي نحيلي*	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس	جامعة دمشق
3	د. عزيزة رحمة*	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
4	د. دانيا القدسي**	تربية خاصة	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
5	د. رجاء عواد**	تربية خاصة	مدرسة في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
6	د. رنا قوشحة*	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
7	د. آذار عبد اللطيف**	تربية خاصة	مدرس في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
8	د. معمر الهوارنة*	علم النفس اللغوي	مدرس في قسم علم النفس	جامعة دمشق
9	د. رجاء شقير**	تربية خاصة	مديرة مركز التربية الخاصة بقدسيا	محافظة ريف دمشق
10	أ. سوسن المللي	تربية خاصة	مدرسة في معهد الخدمة الاجتماعية بدمشق	مدينة دمشق

- رتبت الأسماء حسب المرتبة العلمية

*- أسماء المحكمين لاختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة فقط.

**- أسماء المحكمين للبرنامج التدريبي ولاختباري المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة.

الملحق (4)

تسهيل المهمة وموافقة مديرية تربية محافظة دمشق لتطبيق أدوات البحث والبرنامج التدريبي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education

جامعة دمشق

الرقم: ....
التاريخ: ....

إلى وزارة التربية (مديرية التربية في محافظة دمشق)

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد عبد الحي عبد الكريم المحمود الطالب/ة في السنة الثانية ماجستير تخصص تربية خاصة، بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:

(فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة)

والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /

الأستاذ المشرف

د. حسن عماد

جامعة دمشق – كلية التربية

عميد كلية التربية

أ. د. محمد وحيد صيام

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ :

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد/ة **" عبد الحي عبد الكريم المحمود "** طالب/ة سنة ثانية ماجستير تخصص" **تربية خاصة** " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان **"فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة** " المتعلقة بموضوع دراسته/ا وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

الأستاذ المشرف	عميد كلية التربية
د. حسن عماد	**أ . د. محمد وحيد صيام**

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٩٦٢٢ **(١/م)**

إلى إدارة مدرسة ح١

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق

يطلب إليكم تسهيل مهمة الطالب/ة **" عبد الحي عبد الكريم المحمود "** لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٣ هـ و ٦ / ١١ / ٢٠١٢ م

مدير التربية
سليمان اليونس

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- إدارة مدرسة ....
- صاحب/ة العلاقة

الملحق (5)

شهادة إدارة مدرسة الزرقاء على تطبيق البرنامج التدريبي

الجمهورية العربية السورية

مديرية التربية في محافظة دمشق

مدرسة الزرقاء

شهادة إدارة مدرسة الزرقاء

السيدة مديرة مدرسة الزرقاء ميسون عثمان

نشهد بأن الطالب عبد الحي عبد الكريم المحمود قد عقد برنامجاً تدريبياً لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في مدرسة الزرقاء وذلك في الفترة الواقعة من ٢٠١٣/٢/٣ إلى ٢٠١٣/٤/١٠ .

ولطلبه منح هذا المشهد

مديرة مدرسة الزرقاء

الآنسة ميسون عثمان

الملحق (6)

شهادة إدارة مدرسة المقدسي على تطبيق البرنامج التدريبي

الجمهورية العربية السورية

مديرية التربية في محافظة دمشق

مدرسة المقدسي

شهادة إدارة مدرسة المقدسي

السيد مدير مدرسة المقدسي ماهر الحسين

نشهد بأن الطالب عبد الحي عبد الكريم المحمود قد عقد برنامجاً تدريبياً لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في مدرسة المقدسي وذلك في الفترة الواقعة من ٢٠١٣/٢/٣ إلى ٢٠١٣/٤/١٠

ولطلبه منح هذا المشهد

مدير مدرسة المقدسي

الأستاذ ماهر الحسين

الملحق(7)

جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يستخلص المعلم المتدرب مفهوم صعوبات التعلم.
2. أن يميز المعلم المتدرب بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منه.

مدة الجلسة:(50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة. 3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق والأساليب المستخدمة في الجلسة: دراسة النصوص – طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز.

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يرحب الباحث بالمعلمين ويحثهم على ضرورة التقيُّد بحضور جلسات البرنامج جميعها.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها).
- يشرح الباحث للمعلمين طريقة دراسة النصوص في معالجة المعلومات المقدمة لهم.
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

أولاً- مفهوم صعوبات التعلم:(20) دقيقة

يعود مصطلح صعوبات التعلم إلى العالم الأمريكي صموئيل كيرك (Kirk, S. A. 1963) حين اقترح على مجلس الآباء في مدينة شيكاغو وضع الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب في فئة خاصة تميزهم عن حالات التخلف العقلي وبطء التعلم والتأخر الدراسي، فالأفراد الذين يشملهم هذا المصطلح – من وجهة نظره- أسوياء في قدراتهم العقلية ومن ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، وليسوا مصابين بأي إعاقة حسية أو حركية أو انفعالية، ومع ذلك فهم يعانون من اضطراب في مهارات القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي أو الرياضيات، وهذا

الاضطرابات غير عارضة، وهي ناتجة عن خلل وظيفي في عمل الجهاز العصبي المركزي (علي،2005،17). وقد توالت التعاريف بعد ذلك إلى أن قامت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (NACHC) للعام (1968) بوضع تعريف لصعوبات التعلم: بأنها مصطلح يشير إلى فئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب ينتج عن ضعف في القدرة في الانتباه، أو التفكير، أو القراءة، أو الحساب، ويشمل هذا الاضطراب حالات مثل الإعاقات الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة النمائية، وهو لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي أو الثقافي، وهذا التعريف تم تضمينه فيما بعد ضمن القانون الفدرالي الأمريكي رقم (142/94) لعام(1977).

وفي عام (1987) ظهر تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم والذي عرفها بأنها: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو قدرات الرياضيات، أو المهارات الاجتماعية، وهذه الاضطرابات خاصة بالفرد، ويفترض أنها ناتجة عن اضطراب وظيفي في عمل الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون مصاحبة لإعاقة أخرى (حسية، تخلف عقلي، اضطرابات اجتماعية وانفعالية، تأثيرات اجتماعية بيئية كالفروق الثقافية والتعليم غير الكافي وغير المناسب، عوامل نفسية أو جينية لا سيما اضطراب قصور الانتباه)، إلا أن هذه الاضطرابات يمكن أن تسبب مشكلات تعلم، لكنها ليست سبباً مباشراً لصعوبات التعلم.

أما مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD,1997) فقد عرف صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء(الاستماع)، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير، أو مهارات الرياضيات، وهذه الاضطرابات خاصة بالفرد، ويفترض أنها ناتجة عن اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترات الحياة، وأن المشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي يمكن أن توجد مع صعوبات التعلم، إلا أنها بحد ذاتها لا تشكل صعوبة تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع إعاقات أخرى (حسية، تخلف عقلي، اضطراب انفعالي خطير)، أو مع تأثيرات خارجية (فروق ثقافية، تعليم غير كافٍ أو غير مناسب) إلا أن صعوبات التعلم لن تكون نتيجة لهذه الحالات أو التأثيرات (Lerner, J. W.2003,p9).

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- تعرفت إلى مفهوم صعوبات التعلم، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول أن تستخلص أهم الأفكار التي وردت في هذه المفاهيم.
- بعد انتهاء المعلمين من استخلاص الأفكار الرئيسية التي يتألف منها مفهوم صعوبات التعلم، يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بهذه الأفكار، معززاً إجاباتهم الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة، بعد ذلك

يطلب الباحث من المعلمين صياغة تعريف لصعوبات التعلم من خلال الأفكار المستخلصة من النص، وكتابته على السبورة، والطلب منهم نقله إلى ورقة النشاط التدريبي.

- بعد ذلك يطرح الباحث السؤال التالي على المعلمين هل يختلف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عن التلاميذ ذوي التأخر الدراسي أو بطيئي التعلم. بعد إجابة المعلمين عن هذا السؤال يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية [المادة العلمية(2)] طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي.

المادة العلمية(2)

ثانياً- الفرق بين صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها: (15) دقيقة.

قد يجد بعض المعلمين صعوبة في التمييز بين مفهوم صعوبات التعلم من جهة ومفهومي التأخر الدراسي وبطء التعلم من جهة أخرى، فالذي يجمع بين هذه المفاهيم الثلاثة هو المستوى المتدني للتحصيل في أي من المجالات الأكاديمية، لكن الاختلاف بين هذه المفاهيم واضح وكبير.

فالتأخر الدراسي: هو مجال يشير إلى أولئك التلاميذ الذين يظهرون تأخراً ملحوظاً في تحصيلهم الدراسي في مادة أو أكثر من المواد الأكاديمية، وهم الذين يظهر تأخرهم بمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة مع زملائهم ولهم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم من الناحية العقلية أقل ذكاء فيتراوح ذكاءهم ما بين (70-90) وهي الدرجة الحدية أو الفئة التي يقع فيها الأغبياء ويعانون من قصور في الإدراك البصري والسمعي، وقصور في الذاكرة والتفكير الاستنتاجي، كما أن لهم من الخصائص الانفعالية ما يميزهم مثل عدم الثقة بالنفس، والاعتماد على الغير، ويتميزون بالإحباط نتيجة لخبرات الفشل. كذلك فأن العوامل المؤدية إلى تخلفهم الدراسي متعددة إلى عوامل داخلية وعوامل خارجية: العوامل الخارجية مثل الحرمان الثقافي، أي نقص المثيرات المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية، ونقص فرص التعلم بسبب التغيب الطويل عن المدرسة لأسباب مختلفة أسرية أو شخصية. أما العوامل الداخلية: انخفاض القدرات العقلية، عدم وجود الدافعية، اعتلال الصحة والأمراض المزمنة، والإعاقات المختلفة، ومن ضمنها صعوبات التعلم (أبو فخر، 2007)

أما بطء التعلم: فيشير إلى أن الزمن الذي يستغرقه التلميذ في فهم وتعلم المهام الأكاديمية أطول مقارنة بأقرانه من العمر والبيئة التعليمية، فالمعيار الأساس في تمييز هذا التلميذ عن التلاميذ الآخرين هو ما يستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية. وبذلك يتشابه تلميذ صعوبات تعلم مع ذي بطء التعلم أن كليهما لديه تحصيل منخفض في القراءة، ويحتاجون إلى تدخلات علاجية خاصة، ولكنه يختلف عن ذي صعوبات التعلم من حيث نسبة الذكاء، فالتلميذ بطيء التعلم يقع في المستوى الأقل من المتوسط وفق اختبار ذكاء مقنن فهناك تكافئ بين التحصيل والذكاء، أما تلميذ صعوبات التعلم يتمتع بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط في اختبار ذكاء مقنن فهناك تباعد بين التحصيل والذكاء. كما لابد من الإشارة أن التلميذ بطيء التعلم قد يحرز تقدماً في النواحي الانفعالية والاجتماعية، وحتى في المهارات الميكانيكية التي لا تتطلب عملاً عقلياً عالياً، في حين يكون متخلفاً في تعلم التفكير، واللغة، والتحليل، والتركيب، والتعليل. **أما صعوبات التعلم:** فهي ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي(Bateman B.1976 p654) وقصور عصبي نفسي في واحد أو أكثر من المجالات النمائية (الانتباه، الإدراك، التفكير، اللغة) التي تنعكس على التحصيل في المواد الأكاديمية، حيث تكون حواس التلميذ سليمة لاستقبال

المثيرات، لكنه لا يستطيع أن ينظّم أو يُفسّر أو يستخدم بشكل كافٍ المثيرات التي استقبلها. وصعوبات التعلم لا تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل نتيجة لإعاقة فسيولوجية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان. كما يُلاحظ تباعد بين الذكاء على اختبار مُقنَّن والإنجاز الفعلي في المواد الأكاديمية.

النشاط التدريبي(2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تعرفت إلى صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها، حاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما أوجه الشبه بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم؟
- ما أوجه الاختلاف بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين المتأخرين دراسياً وبطيئو التعلم؟

تقويم الجلسة: (5 دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point):

التلميذ (سامي) تلميذٌ في الصف الثالث الأساسي، كثير التغيب عن المدرسة لأسباب أُسرية، يعاني من تحصيل منخفض في جميع المواد الدراسية، وعند دراسة المعلم لحالة هذا التلميذ وجد أن ذكائه يقع في مستوى أقل من المتوسط، وأنه يعاني من مرضً مزمن(الربو) لفترة طويلة، كما أنه يتميز بعلاقة غير جيدة مع زملائه في المدرسة.

- ماذا تمثل هذه الحالة؟ ولماذا
- ما السبب الرئيسي في انخفاض تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

النشاط الأسبوعي:

يوزع الباحث على المعلمين أقراص(CD) تحتوي على مجموعة من المراجع العلمية الخاصة بصعوبات التعلم عامة والقراءة والكتابة خاصة. طالباً منهم الاطلاع عليها. ثم يكلف المعلمين بالبحث عن الموضوع التالي: العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

الجلسة الثانية:

عنوان الجلسة: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يوضح المعلم المقصود بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

2. أن يوضح المعلم العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

مدة الجلسة:(50) دقيقة

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق والأساليب المستخدمة في الجلسة: دراسة النصوص – طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز.

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

تمهيد : (10) دقائق

- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة الثانية (صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية).
- يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى إلى المعلمين طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

أولاً- صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: (20) دقيقة.

هناك شبه إجماع بين المختصين والمشتغلين في مجال صعوبات التعلم على أن مجال صعوبات التعلم يندرج تحته صنفين اثنين: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

1- **يقصد بصعوبات التعلم النمائية:** تلك الصعوبات المرتبطة بالعمليات النفسية والعقلية التي تظهر في سنوات ما قبل المدرسة مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير واللغة. وهذه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات اللاحقة في السن المدرسية وهي الصعوبات الأكاديمية كالصعوبة في التهجئة أو الصعوبة في القراءة أو الكتابة أو في الحساب.

تصنف الصعوبات النمائية إلى صنفين:

أ- **صعوبات نمائية أولية:** وهي صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك وصعوبات الذاكرة وهي تعد وظائف عقلية أساسية.

- **صعوبة الانتباه:** تتمثل في ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة على أداء النشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى، وأن مشكلات الانتباه لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم تقع في ثلاث فئات: تكوين الانتباه، واتخاذ القرار، والحفاظ على الانتباه (الوقفي،1998،146).
- **صعوبات الإدراك:** عملية الإدراك هي عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية، وتنشأ لدى الأطفال نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يستقبلونها، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها (الزيات، 2007-أ،ص30).
- **صعوبة الذاكرة:** تظهر صعوبة الذاكرة في عدم القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه، أو ممارسته أو التدرب عليه مما يؤدي إلى مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية.(شريت وحسن،2008،19)

ب- **صعوبات نمائية ثانوية:** وهي تتصل بالتفكير واللغة الشفوية (الاستقبالية، والتعبيرية). وتتأثر العمليات النمائية الثانوية بالعمليات النمائية الأولية، فإذا اضطربت الأولية اضطربت الثانية.

- **صعوبة التفكير:** وتشير إلى أن تلميذ ذوي صعوبات التعلم يعاني من قصور في مهارات ما وراء المعرفة، وفي الرقابة العقلية النشطة، وتنظيم النتائج، وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد على التعلم بشكل أفضل، ويميل إلى التفكير الحسي، وضعف في التفكير المجرد، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب(كوافحة،2003، 27-28).
- **صعوبة اللغة الشفوية:** وتتضمن **صعوبة اللغة الاستقبالية:** فتضطرب عمليات الإنصات وسماع الأصوات وإدراك فهم الكلمات والجمل واستيعاب الرسالة الصوتية عموماً. **وكذلك تتضمن صعوبات اللغة التعبيرية:** فيضطرب التعبير الشفهي لاضطراب الذاكرة السمعية للكلمات، وعجز في بناء الجمل وتركيبها وتنظيمها، وأخطاء قواعدية (هالهان وآخرون،2005).

2- **يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية:** المشكلات التي تظهر عند تلاميذ المدارس أو طلبتها مثل: الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب والرياضيات (سوف يتم تناول صعوبات القراءة والكتابة في الجلسات اللاحقة بشكل مفصل)

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تعرفت إلى أصناف صعوبات التعلم، حاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما الفرق بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ؟
- ما طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية الأولية والثانوية ؟
- يناقش الباحث المعلمين في إجاباتهم معززاً الصحيحة ومصوباً الخاطئة.

بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم (2).

المادة العلمية(2)

ثانياً- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية: (10) دقائق.

يشير الباحثون(كيرك وكالفانت،1984؛ الوقفي، 2003- أ؛ أبو فخر،2007؛ هالهان وآخرون،2005) إلى ما يلي:

- أن أي خلل في العمليات المعرفية النفسية (الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة، اللغة) سيؤثر على التحصيل الأكاديمي وبالتالي يمكن القول إن منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية يرتبط إلى حدً كبير بالصعوبات المعرفية النمائية.
- إن صعوبات التعلم النمائية سابقة على صعوبات التعلم الأكاديمية، والصعوبات الأولى هي تلك المرتبطة بالمهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيله الأكاديمي، فحتى يتعلم التلميذ كتابة اسمه لا بدَّ أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي والبصري، والذاكرة البصرية والسمعية، فعندما تضطرب هذه الوظائف فأنها تؤدي إلى صعوبات في القراءة أو الكتابة.
- توجد علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم الأكاديمية ناتجة عن وجود صعوبات نمائية وليس العكس.
- تشير البحوث والدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالصعوبات الأكاديمية بتشخيص الصعوبات النمائية.
- إن التأخر في تشخيص عجز العلميات النمائية لدى التلميذ، يُعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى تطور الصعوبات الأكاديمية، لذلك يجب على المعلم الذي يقوم بعملية التشخيص والعلاج، تعيين المتطلبات النمائية السابقة لعلمية التعلم الأكاديمية ومحاولة تحسينها من خلال التدريب.

النشاط التدريبي(2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تعرفت إلى العلاقة بيت صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية.

- هل العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة اتصال أم انفصال؟ ولماذا؟
- التأخر في تشخيص عجز العلميات النمائية لدى التلميذ يُعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى تطور الصعوبات الأكاديمية. علل ذلك؟
- ما المقصود بأن صعوبات التعلم الأكاديمية ناتجة عن وجود صعوبات نمائية وليس العكس؟

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point):

1- لماذا يتعين على المعلم تحديد المتطلبات النمائية السابقة لعلمية التعلم الأكاديمية ومحاولة تحسينها من خلال التدريب؟

2- ما أهمية التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم النمائية ؟

3- كيف يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بالبحث عن موضوع القراءة وصعوباتها ودرجة انتشارها.

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: مفهوم القراءة وصعوباتها ودرجة انتشارها.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بمفهوم القراءة وصعوباتها ودرجة انتشارها.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يذكر المعلم المتدرب مفهوم القراءة.

2- أن يحدد المعلم المتدرب مفهوم صعوبات القراءة.

3- أن يوضح المعلم المتدرب درجة انتشار وشيوع صعوبات القراءة.

مدة الجلسة:(50) دقيقة

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق والأساليب المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص – طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (مفهوم القراءة وصعوباتها ودرجة انتشارها).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

أولاً – **مفهوم القراءة:** (10 دقائق)

للقراءة مفاهيم متعددة، حيث عرفها حسن شحاذة بأنها:" عملية عقلية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات" . كما عرفها محمود خاطر ومصطفى رسلان بأنها:" أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، وتعد من أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي" . كما ذهب عبد العليم إبراهيم إلى تعريفها بأنها :" عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها" (ملحم، 2002، 281). وعرفها جيبسون وليفين، (Gibson &Liven)، "عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي، وتنتهي بمستوى المفاهيم، وأنها وظيفة لغوية

يجرد الطفل المقومات الأساسية في النص، ويغفل الخصائص غير المناسبة، وبالتدريج يبدأ في تصفية الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وتهذيبها".(الحلاق 2010، 178). والبعض يعرفها بأنها: أدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ وأخيراً الاستجابة لما تمليه هذه الرموز.

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- تعرفت إلى مفهوم القراءة، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول أن تستخلص أهم الأفكار التي وردت في هذه المفاهيم.
- بعد انتهاء المعلمين من استخلاص الأفكار الرئيسية التي يتألف منها مفهوم القراءة، يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بهذه الأفكار، معززاً إجاباتهم الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة، بعد ذلك يطلب الباحث من المعلمين صياغة تعريف للقراءة من خلال الأفكار المستخلصة من النص، وكتابته على السبورة، والطلب منهم نقله إلى ورقة النشاط التدريبي.

بعد ذلك يوضح الباحث للمعلمين بأن هناك عدد ليس بقليل من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، ولا بد للمعلم من معرفة طبيعة هذه الصعوبات، لتقديم المساعدة لهم في الوقت المناسب، بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية والتي تحتوي على عدة تعاريف لصعوبات القراءة طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم (2)

المادة العلمية (2)

ثانياً- مفهوم صعوبات القراءة : (15دقيقة)

يعرف البعض صعوبات القراءة بأنها: صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء، ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى قراءة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية، والذاكرة القصيرة، ونظام الإدراك والسلسلة (الوقفي، 2003، 367).

كما عرف كاتس (Catts) صعوبات القراءة بأنها: اضطراب لغوي تطوري، يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية . ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجود منذ الولادة ويستمر في مراحل العمر اللاحقة، ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي، تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية في الذاكرة، كما قد تظهر في الكلام أيضا وفي الوعي اللغوي للأصوات.

وعرفها أيضا أورتن (Orton) بأنها: "اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية (الوقفي ،2003،376).

كما عرفها أرون وجومش، (Aaron &Joshi)، بأنها: "حالة يواجه بها الفرد صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلها في الكلمات المكتوبة.

وعرفها مرسر (Mercer) بأنها صعوبات حادة في تعلم القراءة، تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وإلى اضطرابات جينية أو وراثية تؤثر على النضج العصبي الوظيفي والعجز عن تعلم القراءة من خلال أساليب التدريس العادية داخل الفصل الدراسي(الزيات ،2008، 214).

عرفها فتحي الزيات بأنها: "اضطراب أو صعوبة نمائية developmental disorder، ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعلم والتعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي.

عرف تايزاد ووايتمر، (Tizard & Whitmor) الطفل ذو صعوبات القراءة، على أنه ذلك الطفل الذي يقل مستوى القراءة لديه بمقدار سنتين وأربعة شهور عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره أو مستوى ذكائه (شعبان 2006، 2).

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- تعرفت إلى مفهوم صعوبات القراءة، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول أن تستخلص أهم الأفكار الأساسية الواردة في هذه التعاريف.
- ما المعايير التي استند إليها الباحثين في تعريفهم لصعوبات القراءة ؟
- من خلال تحديدك للأفكار الواردة في النص قم بصياغة تعريف لصعوبات القراءة.
- بعد انتهاء كل معلم من صياغة تعريف لصعوبات القراءة يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بهذه التعريفات معززاً إجاباتهم الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة، بعد ذلك يطلب الباحث من المعلمين الاشتراك في صياغة تعريف عام لصعوبات القراءة من خلال الأفكار المستخلصة من النص، وكتابته على السبورة، والطلب منهم نقله إلى ورقة النشاط التدريبي.

بعد الانتهاء من النشاط التدريبي الثاني يوضح الباحث للمعلمين بأن وجود صعوبات القراءة لدى بعض التلاميذ قد يؤثر على أدائهم المدرسي عامة، وأنه من الضروري التعرف على مدى انتشار هذه الصعوبة في مدارسنا، لوضع الخطط المناسبة لمواجهة هذه الصعوبة، بعد ذلك يقوم الباحث بعرض المادة العلمية رقم (3) من خلال استخدام برنامج العرض (power point) منبهاً المعلمين إلى ضرورة الانتباه إليها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية (3)

ثالثاً – درجة انتشار وشيوع ذوي صعوبات القراءة : (10 دقائق)

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً جداً، بسبب غياب تعريف عام وواضح ومتفق عليه، وبسبب مشكلة محكّات وأدوات وأساليب التشخيص، واختلاف حدة صعوبات القراءة بين البسيطة والمتوسطة والحادة، والفروق المتعلقة بالجنس(ذكور وإناث) ومشكلة تحديد أي معادلة انسب لتقدير التباعد بين الذكاء والتحصيل (الوقفي، 2003، 56–57)، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى(1%) يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى (10%) إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي (2%–

3%). وأن (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة، وأن فئة ذوي صعوبات القراءة هي واحدة من أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشاراً وشيوعاً (الزيات، 1998، 419). وتشير الأدبيات العلمية إلى أنّ نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، تبلغ أربعة أمثال الإناث، إلا أنَّ الدراسات تفيد بأن نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث في هذا المجال، غير أنهن في أغلب الأحيان لا يشخصن ولا يصنفن كذوات صعوبات القراءة، لأن أعراضاً كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو عليهن (أبو فخر، 2007، 58). في دراسة هومسبي (Homsby,1992) في الولايات المتحدة الأمريكية، وجد أنّ حالات صعوبات القراءة، توجد في الأحياء الفقيرة المكتظة أكثر من وجودها لدى أبناء القطاعات الموسرة من المجتمع، وتوجد بنسبة كبيرة في المناطق الريفية التي يتدنى فيها مستوى التعليم ونوعيته، وتحدث صعوبات القراءة عبر كل المجتمعات واللغات، ولا يختص بها إطار ثقافي معين (قراءات مختارة 2003، 59- 60).

النشاط التدريبي (3)

أخي المعلم / أختي المعلمة:

بعد مشاهدتك وسماعك للنص السابق أجب عن الأسئلة الآتية :

- لماذا اختلف الباحثون في تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة ؟
- إن (80%) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة، هل تعتقد هذه النسبة مبالغة بها ولماذا؟
- يلاحظ أنَّ معظم المصابين بصعوبات القراءة من الذكور، لماذا؟
- هل تُعتبر العوامل البيئية والثقافية (الفقر، انخفاض مستوى تعليم الأهل، الحوادث ...الخ) سبب مباشر لوجود صعوبات القراءة لدى التلميذ؟

تقويم الجلسة: (5 دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point):

1. التلميذ (شادي) تلميذاً في الصف الرابع الأساسي يعاني هذا العام من تحصيل منخفض في مادة القراءة، وعند دراسة المعلم حالة التلميذ، وجد أن درجة ذكاء هذا التلميذ تقع في مستوى المتوسط، وأنه يعاني من مشكلات في الإدراك البصري، كما لوحظ قلة الانتباه لديه أثناء قراءة المعلم للدرس، وتعديه أحياناً على زملائه بالضرب.

- هل تمثل هذه الحالة صعوبات تعلم القراءة ؟ ولماذا؟

2- ما الغاية الأساسية للقراءة ؟

3- يمكن الحد من زيادة انتشار صعوبات القراءة من خلال الاهتمام بالفحوص الطبية للزوجين قبل الزواج. هل لديك بعض الأفكار الأُخرى التي تساعد في الحد من انتشار هذه الصعوبة؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم، بوضع قائمة بعدد التلاميذ الذين يتميزون بمستوى تحصيل منخفض في مادة القراءة وذلك في الصف الذي يُدرس به كل معلم.

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة: الكتابة (صعوباتها ومدى انتشارها) .

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بمفهوم الكتابة وصعوباتها ومدى انتشارها.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يستنتج المعلم المتدرب مفهوم الكتابة.
2. أن يستنتج المعلم المتدرب مفهوم صعوبات الكتابة.
3. أن يحدد المعلم المتدرب درجة انتشار ذوي صعوبات الكتابة.

مدة الجلسة : (50) دقيقة .

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (طريقة الحوار والمناقشة – التعزيز- التغذية الراجعة- دراسة النصوص).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

تمهيد : (5) دقائق

- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يوزع الباحث للمعلمين أوراق الأنشطة التدريبية.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (الكتابة وصعوباتها ودرجة انتشارها).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية رقم (1)

أولاً – مفهوم الكتابة:(10 دقائق)

يطرح الباحث السؤال التالي على المعلمين، ما هي الكتابة ؟ يتلقى الباحث إجابات عديدة يعززها جميعها ويعمل على تصويب الإجابات الخاطئة ثم يقوم بعرض لماهية الكتابة على النحو التالي :

أ- الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي يستطيع الفرد من خلالها أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع.

ب- الكتابة هي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الإنسان أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع، والحوادث ونقلها للآخرين.

ت- الكتابة هي العملية التي يتم فيها استخدام اللغة لجلب المعنى وإضافته لخبرتنا وتتضمن الكتابة التأليف والاختيار، الإقصاء وترتيب الأفكار. وقد تم نقل التعبير المكتوب عبر عدة أشكال مثل القصص القصيرة، الخطابات، التقارير، الشعر.

ج- يعرف بياجيه الكتابة بأنها: التخطيط الذي يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور الذهنية التي يختزنها عن بيئته الواقعية في الأسرة، أو في الروضة (برغوت ، 2002، ص 114).

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/ أختي المعلم:

تعرفت إلى بعض تعريفات الكتابة ، ارجع إليه مرة أخرى، واجب عن الأسئلة التالية:

- استنتج أهم الأفكار الواردة في تعريفات الكتابة.
- قوم بصياغة تعريف للكتابة من خلال الأفكار التي قمت باستخلاصها من التعريفات السابقة.

بعد ذلك يوضح الباحث للمعلمين بأن تدريب التلميذ على الكتابة يتطلب العناية والتركيز على ثلاثة أنواع من القدرات (قدرة الخط، وقدرة الهجاء، وقدرة التعبير الكتابي الجيد) وأنّ التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يعانون من مشكلات في واحدة أو أكثر من هذه القدرات.

- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين المادة العلمية رقم (2) والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية رقم (2)

ثانياً – مفهوم صعوبات الكتابة: (15دقيقة)

لقد تعددت التعاريف الخاصة بمفهوم صعوبة الكتابة، فقد عرفها نبيل عبد الفتاح الحافظ " بأن صعوبة الكتابة هي عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ.

ويعرف بعض الباحثين التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة بأنهم: التلاميذ الذين يتميزون بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق متوسطة ومع ذلك يعانون من تحصيل منخفض في الكتابة والإملاء والتعبير والكتابي، وهذه الصعوبة تؤدي إلى العديد من المشكلات في مختلف المجالات خلال حياة الفرد.

تعرف بين وآخرون (Bain, et al ،1991) صعوبة الكتابة بأنها صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي، والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية(Bain, et al1991،P45).

أما محمدي والزقاي فيعرفان صعوبات الكتابة بأنها:" عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني" (محمدي، الزقاي ،2010، 125) .

ويعرفها كريمان بدير بأنها: "عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة" (بدير، 2006، 164).

ويعرفها الخطيب بأنها:" طريقة الكتابة السيئة أو الضعيفة للفرد أو عدم قدرته على أداء الحركات العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة أو عملية النسخ سواء أكانت نسخ الأحرف أم نسخ الأشكال ". وقد يعاني الطفل من صعوبة الكتابة بسبب عدم قدرته على تحويل المدخلات البصرية التي يستقبلها إلى مخرجات تظهر على شكل حركة للعضلات الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة.

ويعتقد البعض بأن هذه الحالة ترتبط بالخلل الوظيفي العصبي، فيما يعتقد البعض الأخر بأن عسر الكتابة قد يشير إلى عدم قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره بشكل مكتوب بالرغم من عدم وجود مشكلات في قدرة الفرد الحركية، ويشير الخطيب أيضاً إلى أنّ صعوبات الكتابة، تعكس جوانب عجز تتجلى في ضعف المهارات الحركية والإدراك البصري الخاطئ للأحرف الكلمات ومشكلات في تذكر الانطباعات البصرية ومشكلات في القدرة على المحافظة عليها، وأن هذه الصعوبة تظهر منذ الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد (الخطيب ، 2001، ص159).

ويشير فاروق الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو الطفل الذي لا يستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.(الروسان،1998، 224).

ويشير فتحي الزيات (2002) إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها ، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً ،لكتابة الحروف والأرقام ومن أهم خصائصها:

- لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد.
- خارج سيطرة عمليات التدريس وأقل ارتباطاً بمحتوى مقرراته.
- ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة.
- تنعكس على استخدام الفرد للتعلم، حتى في المهام غير التعليمية.
- تتباين من حيث الحدة أو الشدة ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة.
- تمكين تشخيصها وتقويمها وعلاجها، إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال (الزيات، 2002، 509).

النشاط التدريبي(2)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد اطلاعك على تعريفات صعوبات الكتابة حاول أن تستخلص أهم الأفكار الأساسية الواردة في هذه التعاريف؟
- ما هي النقاط المشتركة التي يتفق عليها الباحثون في تعريفهم لصعوبات الكتابة؟
- من خلال تحديدك للأفكار الواردة في النص قم بصياغة تعريف لصعوبات الكتابة.
- بعد انتهاء كل معلم من صياغة تعريف لصعوبات الكتابة يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بهذه التعريفات معززاً إجاباتهم الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة، بعد ذلك يطلب الباحث من المعلمين الاشتراك في صياغة تعريف عام لصعوبات الكتابة من خلال الأفكار المستخلصة من النص، وكتابته على السبورة، والطلب منهم نقله إلى ورقة النشاط التدريبي.

بعد الانتهاء من النشاط التدريبي الثاني يوضح الباحث للمعلمين بأن وجود صعوبات الكتابة لدى بعض التلاميذ قد يؤثر على أدائهم المدرسي عامة، وأنه من الضروري التعرف على مدى انتشار هذه الصعوبة في مدارسنا، لوضع الخطط المناسبة لمواجهة هذه الصعوبة، بعد ذلك يقوم الباحث بعرض المادة العلمية رقم (3) من خلال استخدام برنامج العرض (power point) منبهاً المعلمين إلى ضرورة الانتباه إليها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية رقم(3)

ثالثاً– مدى انتشار ذوي صعوبات الكتابة :(10دقائق)

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر وذلك بسبب غياب تعريف عام وواضح ومتفق عليه، ومشكلة محكّات وأدوات وأساليب التشخيص، واختلاف حدة صعوبات الكتابة بين البسيطة والمتوسطة والحادة، والفروق المتعلقة بالجنس(ذكور وإناث) ومشكلة تحديد أي معادلة أنسب لتقدير التباعد بين الذكاء والتحصيل في الكتابة أو القراءة (الوقفي، 2003، ص 56–57)، حيث تشير الدراسات والبحوث (Moran, 1981)، (Stephens, 1984)، في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنّ معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات من مهارات الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات (علي، 2005 71). كما أشارت دراسة هاريس وآخرون (Harris et al 1993) إلى ارتفاع نسبة صعوبات التهجئة والخط والتعبير لكتابي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التهجئة (71%)، وأظهرت النتائج أن حوالي(62%) من التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وأن أكثر من (75%) لديهم صعوبات في التعبير الكتابي.

وفي مصر وجد أحمد عواد (1988) إلى أنّ صعوبات الكتابة ثم يليها صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات شيوعاً في اللغة العربية. وفي دراسة في قطر (1992) إلى أن صعوبات الكتابة والقراءة هي

أكثر الصعوبات شيوعاً في المدرسة الابتدائية. والحال في سورية لا يختلف كثيراً عن الحال في الوطن العربي حيث هناك نسبة لا يستهان بها تعاني من صعوبات في الكتابة في المدارس الابتدائية.

وتشير الأدبيات العلمية إلى أنّ نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام، والكتابة والقراءة بشكل خاص، تبلغ أربعة أمثال الإناث، إلا أن الدراسات تفيد بأن نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث في هذا المجال، غير أنهن في غالب الأحيان لا يشخصن ولا يصنفن كذوات صعوبات الكتابة، لأن أعراضاً كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو على الإناث. (أبو فخر، 2007، 58).

النشاط التدريبي رقم(3)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

بعد مشاهدتك وسماعك للنص السابق أجب عن الأسئلة الآتية :

- لماذا اختلف الباحثون في تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم عامة والكتابة خاصة ؟
- يلاحظ من الدراسات السابقة، أنّ معظم المصابين بصعوبات الكتابة من الذكور، لماذا؟
- ما الفائدة من معرفة النسب الحقيقة للانتشار صعوبة الكتابة؟

تقويم الجلسة :(10دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point) على الحاسوب:

1. إن تدريب التلميذ على الكتابة يتطلب العناية والتركيز على ثلاثة أنواع من القدرات (قدرة الخط، وقدرة الهجاء، وقدرة التعبير الكتابي الجيد)، برأيك ما أكثر قدرة من هذه القدرات الثلاثة يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة ولماذا؟
2. من خلال اطلاعك على تعريفات صعوبات الكتابة، ما هي أكثر وظيفة إدراكية يؤدي الخلل فيها إلى صعوبات في الكتابة؟
3. كيف يمكن الحد من انتشار ذوي صعوبات الكتابة؟ وما هو دور المعلم في ذلك؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم، بوضع قائمة بعدد التلاميذ الذين يتميزون بمستوى منخفض في تحصيل مادة الكتابة وذلك في الصف الذي يُدرس به كل معلم.

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: الأسباب والعوامل في صعوبات القراءة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بأسباب وعوامل صعوبات القراءة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يذكر المعلم المتدرب العوامل الجسمية المساهمة في صعوبات القراءة.
2. أن يبيّن المعلم المتدرب العوامل النفسية والعقلية المساهمة في صعوبات القراءة.
3. أن يحدد المعلم المتدرب العوامل البيئية المساهمة في صعوبات القراءة.

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص، طريقة الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة ، التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة:(المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (الأسباب والعوامل في صعوبات القراءة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

❖ **الأسباب والعوامل في صعوبات القراءة:**

يشير الباحثون إلى أنّ صعوبات القراءة ترجع لمجموعة من العوامل يمكن عرضها على النحو الأتي:

1- **مجموع العوامل الجسمية: (10) دقائق**

يقصد بها تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية أو الفسيولوجية التي تشيع لدى الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص .ويمكن تقسيمها إلى:

أ- **العوامل العصبية:** وتشير الدراسات والبحوث إلى أنّ ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع الاختلال العصبي الوظيفي، ويقيم هؤلاء الباحثون تفسيراتهم لمنشأ صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو الناتج الوظيفي لها.

من الاختلالات العصبية الوظيفية التي يراها هؤلاء الباحثون : اضطراب السيطرة أو السيادة المخية[1] أو ما يسمى بالجانبية ، ومع أنّ هذه الافتراضات تبدو مقبولة منطقياً، إلا أن التسليم بها يشكل صعوبة كبيرة . لتداخل النظم النمائية والعصبية والوظيفية التي تُعد مسؤولة عن هذه الأداءات. ومع ذلك فقد توصل عدد من الباحثين المتخصصين في فسيولوجية الجهاز العصبي إلى معلومات ونتائج تشير إلى وجود فروق دالة في ناتج الوظائف أو النشاط المخي بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من الأطفال العاديين.

ب–العوامل الحسية: ويضيف الزيات (1998) إلى أنّ صعوبات القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية . وهذا يشكل أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة.

فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق. كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها. ومن ثم فأن أي اختلال أو اضطراب في أي من هذه الوسائط أو فيهما معاً يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة.

ج – العوامل الوراثية: هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أنّ صعوبات القراءة مشكلة وراثية المنشأ، فقد أكد كل من بوبس وسميث (Bubs& smith) إلى تأثر كل من الكروموسوم (6)، والكروموسوم (15) من الجينات الوراثية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما اعتبر "كرتشلي"، Critchley الوراثة على أنها السبب في صعوبة القراءة، وأن صعوبات القراءة ترجع في معظمها لأسباب وراثية. وخلص "بانتين"، Bannatyne، بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات القراءة إلى أنّ هناك دليلاً لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة. كما أكد أولسون وآخرون(Olson etal1991) إلى أنّ صعوبات القراءة موروثة وذات جذور جينية وأنّ التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة (نقلاً عن: علي،2005، 56)، ويمكن تفسير هذه الاستنتاجات في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي وكذلك الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث، إلا أنّ هذا لا يعني بأنَّ هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم الاستفادة من التعليم ولكنه يعني بأنّ هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرائق التدريس العادية.

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- هل تعتقد أنَّ الانحرافات التي تحدث في بنية الدماغ لدى الفرد تؤثر بالضرورة في عملية التعلم لديه، ولماذا؟

[1] - يقصد بالسيطرة المخية أو الجانبية تفضيل استخدام أو السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الأخر.

- تبيَّن أن صعوبات القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاختلالات السمعية أو البصرية، بماذا تفسر ذلك؟
- قد اطلعت على العوامل الجسمية المؤدية إلى صعوبات القراءة برأيك ما أسباب هذه العوامل؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بهذه الأسئلة وتوضيح الغامض منها وبعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل (المادة العلمية والأنشطة التدريبية) رقم (2)

المادة العلمية (2)

2- مجموع العوامل النفسية والعقلية: (10) دقائق

يشير (الملحم ،2002) إلى أنَّ العوامل النفسية والعقلية، التي تقف خلف صعوبات القراءة، تتمايز فيما يلي:

اضطراب الإدراك السمعي: إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً ومن خلال عمليات الاستقبال، ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستثارات. وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى. وأنَّ القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي : (التمييز بين الشكل والأرضية، والإغلاق السمعي والبصري، التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين، تمييز الكلمات، تمييز الأصوات خلال الكلمات، القدرة على المزج أو الدمج).

اضطراب الإدراك البصري: أوضحت الدراسات أنَّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة، يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ ، وإدراك العلاقات المكانية.

الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام، والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالاً ملموساً بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي، وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه، يؤثر تأثيراً سالباً على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

اضطراب الذاكرة: أوضحت الدراسات إلى أنَّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل، وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما : اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية.

انخفاض مستوى الذكاء: بينت الدراسات والبحوث إلى أنَّ الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العام المتوسط أو فوق المتوسط ، مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضاً . بينما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى ارتباط دال إيجابياً بين التحصيل القرائي والذكاء بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي.

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- لماذا تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة ؟
- لماذا يحقق التلاميذ ذوي صعوبات القراءة درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية ؟
- تعد الاضطرابات اللغوية من العوامل المساهمة في صعوبات القراءة. فسر ذلك؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بإجاباتهم على الأسئلة الواردة في النشاط التدريبي وتوضيح الغامض منها، وبعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل رقم (3) طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية (3)

3- **مجموع العوامل البيئية: (10) دقائق**

تعتبر العوامل البيئية سبباً غير مباشر لحدوث صعوبات القراءة، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال انجيليمان، (Engelmann،) وكوهين (Cohen،)، وبتمان وهارينغ (Bateman & Haring)، ويلير وربلي (Blair&Rupley،)، أنّ فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة، وقد حددت بعض الجوانب الماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة (الزيات،1998)

إن الزمن المخصص لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة له دوره البارز في تعليم القراءة، فكلما أعطي الطالب قدراً أكبر من الزمن، كانت فرصته في تعلم القراءة أكبر، فحرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة، يجعل التلميذ أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة، بالإضافة إلى إسهامات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ، كلها عوامل تساهم في صعوبات تعلم القراءة ومن بين بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة :

- إهمال المعلم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة .
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معه على تلاميذ صعوبات القراءة الإفادة منها .
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة.
- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلميذ.

كما يمكن القول أن للفروق الثقافية أو الاختلافات الثقافية للآباء ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم، له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم، في حين ازدادت صعوبات القراءة عند الأطفال الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي.

ويشير (أبو فخر،2007) إلى أنّ العوامل البيئية، تلعب دوراً في التخلف القرائي، بخاصة عندما تكون على شكل حرمان بيئي، متمثل بالحرمان من فرص التعلم الممكنة في البيت والمدرسة، بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسات عديدة، على أنَّ الأطفال المتأخرين قرائياً ينحدرون من أسر تكثر لديها المشكلات التي تظهر على شكل صراعات واتجاهات سلبية نحو التعليم. كما يشير الزيات (1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ينتمون غالباً لأسر ذات مستوى ثقافي واجتماعي واقتصادي منخفض وطموحات أقل من الناحية الأكاديمية والمهنية (الزيات،1998، 426)

النشاط التدريبي (3)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما المقصود بأن العوامل البيئية تعد سبباً غير مباشر لحدوث صعوبات القراءة ؟

تبين أنَّ الممارسات السلبية لبعض المعلمين في الغرف الصفية قد تسهم في تعميق صعوبات القراءة.

- برأيك ما هي الأسباب التي تجعل المعلمة أو المعلم يقوم بذلك ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بإجاباتهم على الأسئلة الواردة في النشاط التدريبي وتوضيح الغامض منها.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point)**:**

- ما الفرق بين العوامل المؤدية والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة؟
- ما الفائدة من تعرف المعلم الأسباب والعوامل في صعوبات القراءة؟
- ما السبب الرئيسي في صعوبات القراءة ؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باستبعاد التلاميذ(الذين تم وضع قائمة بأسمائهم) أصحاب التحصيل المنخفض في القراءة الذين يعانون من إحدى الإعاقات التالية (عقلية أو بصرية أو سمعية أو انفعالية،) أو يرجع سبب الانخفاض في التحصيل القرائي لديهم لأي سبب بيئي(الحرمان الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي، نقص فرص التعلم، التعليم غير المناسب) من مجموع التلاميذ الذين يتميزون بتحصيل منخفض في القراءة.

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: الأسباب والعوامل في صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بأسباب وعوامل صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يذكر المعلم أسباب وعوامل صعوبات الكتابة المتعلقة بالتلميذ.

2-أن يوضح المعلم أسباب وعوامل صعوبات الكتابة المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته.

3-أن يحدد المعلم أسباب وعوامل صعوبات الكتابة المتعلقة بالبيئة الأُسرية والاجتماعية.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).4- ملخصات ورقية تتضمن محتوى الجلسة العلمية تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: دراسة النصوص، طريقة الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز.

محتوى وإجراءات الجلسة:

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (أسباب وعوامل صعوبات الكتابة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1)

المادة العلمية رقم(1)

أسباب وعوامل صعوبات الكتابة

أولاً- مجموعة العوامل المتعلقة بالتلميذ: (10) دقائق

وتشمل هذه العوامل: العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية العصبية، والعوامل الانفعالية الدافعية، بالإضافة العوامل الحس حركية.

(أ) العوامل العقلية المعرفية: تشير العوامل العقلية المعرفية إلى: مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية وخلفيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في: الانتباه والإدراك والذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه. حيث اتفقت الكثير من الدراسات على أنّ التلاميذ ذوي

صعوبات الكتابة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

(ب)العوامل النفسية والعصبية: تشير الدراسات والبحوث إلى أنَّ حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذوي الصعوبة ينعكس تماماً على سلوك الطفل، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية (اضطراب الإدراك البصري والذاكرة البصرية) واللغوية والأكاديمية والحركية والمهارات السلوكية للطفل ومنها مهارات الكتابة.

(ت) العوامل الانفعالية الدافعية: كما أشار (الزيات،2008) إلى أنَّ اضطراب الجهاز العصبي المركزي واضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة. تترك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو التلميذ مكتئباً ومحبطاً، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي. كما لوحظ على التلميذ الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء. وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستتر أو الكامن أو الصريح.

(ث) العوامل الحس حركية: يفتقر الأطفال ذوي صعوبات الكتابة أيضاً إلى القدرة على التآزر الحس حركي، واستخدام اليد والأصابع، وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات(الزيات، 1998، ص 494-496). حيث تتطلب الكتابة الضبط الحركي لوضعية الجسم، وحركة اليد والأصابع، وأي خلل يطال هذه الجوانب يمكن أن يؤثر على عملية الكتابة تحت أي شكل كانت.

كما أنَّ استخدام اليد اليسرى في الكتابة قد يؤدي إلى صعوبات في عملية الكتابة، إلا أنَّ الدراسات والبحوث تشير إلى أنَّ استعمال اليد اليسرى لا يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى (أبو فخر، 2007، 175).

النشاط التدريبي رقم(1)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- يُنصح دائماً بعدم إجبار التلميذ الذي يكتب بيده اليسرى على الكتابة بيده اليمنى، فسر ذلك ؟
- بما تفسر الغياب المتكرر لبعض التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عن حصص الكتابة والتعبير الكتابي؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي(1) يقوم الباحث بمناقشة المعلمين بإجاباتهم على الأسئلة الواردة في النشاط التدريبي معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة، وبعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية(2)

ثانياً – مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه: (10) دقائق

على الرغم من أنَّ العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة خاصة تقع خارج مجال سيطرة المدرس. إلا أنَّ الدراسات والبحوث تشير إلى أنَّ دور المدرس ونوعية التدريس يضلان العاملان الرئيسان المدعمان لتعلم التلميذ. فنوعية التدريس وفعاليته يتيحان الفرصة للتلاميذ لأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنَّ ما يصدر عن المعلمين من سلوكيات تثير الفوضى في الفصل المدرسي ترتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي (الزيات، 1998، 496).

ويذكر ليرنر (Lerner,1997) بعض التصرفات السلبية للمعلمين أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة على اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

كما أنَّ المدرسة لها دور هام في تعلم الكتابة لدى الأطفال، وأنَّ الانتباه لمثل هذا الدور أشارت إليه (هليدرث) منذ أواسط القرن الماضي حيث وجدت عبر دراسة مسحية أنَّ العوامل التي تسهم في صعوبات الكتابة: التدريس القهري، والتعليم الجماعي في الكتابة بدلاً من التعليم الفردي، وعدم الإشراف المدرسي المناسب، والتدريب الخاطئ، والانتقال من أسلوب إلى أسلوب آخر، إضافة إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي، وكذلك عدم وجود تحفيز للتلاميذ برغبة في الدراسة ومتابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة (أبو فخر،2007، 176).

النشاط التدريبي رقم(2)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما هي صفات المدرس الناجح في إدارة الفصل المدرسي؟
- ما المقصود بأن التعليم الجماعي بدلاً من التعليم الفردي قد يسهم في صعوبات الكتابة؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي(2) يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط وتوضيح الغامض منها، وبعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "3") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية رقم (3)

ثالثًا– مجموعة العوامل البيئية والأسرية والاجتماعية: (10) دقائق

يرى الكثير من المربين أنَّ صعوبات الكتابة قد يكون لها أساس في العوامل البيئية الأسرية والاجتماعية. حيث أنَّ انتباه أولياء الأمور لأبنائهم وتتبع نشاطهم وعملية تعلمهم للكتابة من الأمور المهمة، فكثير من الأشكال التي تشكو رداءة في الكتابة لدى الأطفال قد يسهم الآباء في تحسينها وتصويبها وذلك

عبر تدريبات مرادفة لما تقوم به المدرسة، كذلك التقديرات السالبة للمتعلم من (الآباء، والمدرسين، والأقران) يمكن أن تسهم في صعوبات الكتابة (أبو فخر ، 2007، ص 175)(الزيات،1998).

كما تتلخص العوامل البيئة والاجتماعية، بإشكال الحرمان البيئي المبكر من مثيرات حسية ونفسية لا يتلقاها الطفل بصورة طبيعية، كما أنَّ سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة تؤدي إلى نقص في النمو الجسمي والحركي، مما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، كما أنَّ الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وأنَّ هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة. وقد أكدت ذلك نتائج بحوث عديدة حول وجود علاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة وبين صعوبات الكتابة والقراءة (أبو فخر، 2005، 169).

النشاط التدريبي رقم (3)

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- إن العوامل الأسرية والبيئية والاجتماعية يمكن أن تعزز أو تقوّد صعوبات الكتابة لدى التلاميذ. وضح ذلك؟
- ما دور الأسر الحقيقي لمواجهة صعوبات الكتابة لدى أبنائهم؟

تقويم الجلسة :(10دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point):

علل ما يلي:

1. استعمال اليد اليسرى لا يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في الكتابة.
2. الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية.
3. عدم تزويد التلميذ بتغذية راجعة لتصحيح أخطاءه قد يسهم في صعوبات الكتابة.

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باستبعاد التلاميذ(الذين تم وضع قائمة بأسمائهم) أصحاب التحصيل المنخفض في الكتابة الذين يعانون من إحدى الإعاقات التالية (عقلية أو بصرية أو سمعية أو انفعالية أو اجتماعية) أو يرجع سبب الانخفاض في التحصيل الكتابي لديهم لأي سبب بيئي(الحرمان الثقافي، الاجتماعي، الاقتصادي، نقص فرص التعلم، التعليم غير المناسب) من مجموع التلاميذ الذين يتميزون بتحصيل منخفض في الكتابة.

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة : مكونات صعوبات القراءة.

أهداف الجلسة :

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة المعلمين بمكونات صعوبات القراءة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يذكر المعلم المتدرب الصعوبات الخاصة بتعرف الكلمة.
2. أن يشرح المعلم المتدرب صعوبة الفهم " الاستيعاب" القرائي.
3. أن يحدد المعلم المتدرب المشكلات المرتبطة بالطلاقة.
4. أن يشرح المعلم المتدرب صعوبة القراءة المرتبطة بالفونولوجيا.

مدة الجلسة : 50 دقيقة

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

الحاسوب المحمول من خلال استخدام برنامج (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).4- ملخصات ورقية تتضمن محتوى الجلسة العلمية تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة:(دراسة النصوص، المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة : (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (مكونات صعوبات القراءة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1)

المادة العلمية (1)

مكونات صعوبات القراءة

أولاً- الصعوبات الخاصة بتعرف الكلمات: (10) دقائق

تشير مهارة التعرف إلى قدرة القراء على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة، كلمات معروفة وواضحة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمات: نطق الكلمات، مدلول الكلمات، مؤشرات السياق، التحليل التركيبي، الاستراتيجيات المشتركة للتعرف على الكلمات.

وتعتبر مهارة التعرف على الكلمة إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، فهي تساعد القارئ على التعرف على الكلمات، وتعلمه طرائق فهم الكلمات غير المعروفة، وذلك عن طريق فك شيفرة الكلمات والحروف ومطابقة الحروف والكلمات مع أصواتها وذلك من خلال عمليتي(فك الشفرة ومعالجة الكلمات على أنها كلمات مرئية) وتمثل مهارة فك الشفرة استراتيجية واسعة الاستخدام عندما يبدأ التلاميذ تعلم القراءة، في حين أن استراتيجية قراءة الكلمة المرئية تختص بالمرحلة التي يقرأ فيها التلاميذ بقصد التعلم، ولهذا فأن عملية فك الشفرة تحتل هنا بؤرة الاهتمام، حيث تشير الدراسات إلى أنَّ قصور عمليات فك الشفرة كما يتحدد من خلال ضعف مهارات العمليات الفينولوجية يعتبر سببًا رئيسيًا لصعوبات القراءة عبر مختلف لغات العالم (الزيات،2008،ص 218). فالمشكلات التي يواجهها التلاميذ فيما يتعلق بفك الشفرة واضحة لكل من يستمع إلى أولئك التلاميذ وهم يصارعون عندما يقرؤون بصوت مرتفع ولاسيما أنَّ فك الشفرة يتطلب أن تكون هناك سهولة في اتجاه القراءة والترابطات التي تجمع بين الحرف والفونيم، وضم الفونيمات معاً، ومن هنا تبرز الصعوبات بالنسبة للتلاميذ الذين تنقصهم هذه المهارات المرتبطة بفك الشفرة (هالاهان وآخرون، 2007، ص 525)، وتظهر صعوبات التعرف على الكلمة من خلال الجوانب التالية:

- الفشل في استخدام الكلمة التي تدل على المعنى.
- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.
- صعوبة الربط بين الصوت والحرف الذي يدل عليه.
- الإضافة والحذف الإبدال والعكس والتكرار لبعض الحروف أو الكلمات.
- قصور القدرة في المزج السمعي أو البصري.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.
- قصور القدرة على التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها(سالم، 2006، 154).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- إن قصور عمليات فك الشفرة يتحدد من خلال ضعف مهارات العمليات الفينولوجية. فسر ذلك؟
- من استراتيجيات التعرف على الكلمة: نطق الكلمات، ومدلول الكلمات. وضح ذلك؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوب الخاطئ منها، بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية (2)

ثانياً- الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي: (10) دقائق

يعرف الفهم القرائي بأنه: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة (السليمان، 2006، 12). كما عرفه مراد سعد(2005)أنه: عملية عقلية تقوم على فهم معنى الكلمة، وفم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقات السبب- والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة من النص، ووضع عنوان مناسب للنص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها.(نقلاً عن: عماد،2008، 37).

تعد الصعوبات المرتبطة بالفهم نتيجة أو محصلة لتلك المشكلات التي ترتبط إما بفك الشفرة أو بالقدرات اللغوية العامة أو بكليهما، ويرى برفيتي وآخرون(perfetti et. al 1996) أنه عندما تتعلق تلك الصعوبات بأوجه قصور في فك الشفرة، فأنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص، فهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلية في فك الشفرة، أما عندما تتعلق تلك المشكلات بالدلالات اللفظية فأنها قد تنتج عن تلك المشكلات التي يخبرها التلاميذ في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة ومراقبة الفهم) أو في المعلومات العامة(معاني الكلمات) وليس عن تلك المشكلات المتعلقة بفك الشفرة"(نقلاً عن: هالاهان وآخرون،2007،ص 528) فهناك عدداً من العمليات الذهنية واللغوية التي تلعب دوراً في الاستيعاب القرائي وتشمل: معرفة المفردات، والمعرفة الدلالية والنحوية، ومعرفة الأنساق المعرفية، وبالإضافة إلى العمليات الذهنية المصاحبة (Catts&kamhi1998p.81) وأي خلل في إحدى هذه العمليات سيؤدي إلى خلل في عملية الاستيعاب والفهم.

هناك ثلاثة أنواع لصعوبات الفهم القرائي:

1- **صعوبات في الفهم الحرفي:** تتضمن عدم القدرة على فهم وإدراك معاني الكلمات المفردة والعبارات والجمل وصعوبة في استدعاء وتذكر الحقائق المرتبطة والمتصلة والتفاصيل وتسلسلها أو تتابع الوقائع والحوادث وعدم القدرة على فهم الأفكار الرئيسية وتلخيص محتوى النص(Mclaian 2001 p.6).
2- **صعوبات في الفهم التفسيري:** يندرج تحت صعوبات الفهم التفسيري صعوبة فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة التوصل إلى الاستنتاج ولاشك في أن التلميذ الذي لديه صعوبة في الفهم على المستوى الحرفي سوف يجد صعوبة في المستوى التفسيري (Satoria,1998 p.56).
3- **صعوبات في الفهم النقدي:** يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص وأي صعوبة في هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة الناقدة، ومن مهارات الفهم النقدي مهارة التمييز بين: عالم الخيال والواقع، ومهارة الحكم على مناسبة الأفكار، ومهارة الحكم على الكفاية والصدق ومهارة الاستجابة لأسلوب الكاتب ومهارة الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

النشاط التدريبي (2)

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- تعد الصعوبات المرتبطة بالفهم نتيجة لتلك المشكلات التي ترتبط إما بفك الشفرة أو بالقدرات اللغوية العامة أو بكليهما. فسر ذلك ؟
- إذا كانت الصعوبة في الفهم الحرفي سبباً في الصعوبة في الفهم التفسيري والنقدي برأيك كيف يمكن تطوير هذا النوع من الفهم؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوب الخاطئ منها، بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "3") والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية(3)

ثالثاً- الصعوبات الخاصة بالطلاقة:(8) دقائق

الطلاقة هي القراءة دون بذل مجهود كبير، أي القراءة الآلية، والتلميذ الذي يعاني من مشكلات في الطلاقة، فإّنه سوف يمضي معظم جهده ووقته وانتباهه لفك الرموز وبالتالي هذا يؤثر على المعنى، ويرى الباحثون أن الطلاقة تتكون من ثلاث مكونات وهي:

1- معدل القراءة. 2- الدقة في القراءة. 3- التعبير أثناء القراءة. وبناء على ذلك فالقارئ الجيد يقرأ بدقة وبسرعة مناسبة، ويتوقف الوقفات المناسبة عند القراءة، ويقوم بتغيير نغمة صوته أثناء القراءة على خلاف التلاميذ الذين لا يتمكنون من القراءة بسلاسة وسهولة أي لديهم توقفات كثيرة أثناء القراءة ولاشك في أن مشكلات فك الشفرة تؤدي إلى عدم الدقة في القراءة ممَّا يؤثر على مهارات الاستيعاب والفهم.

النشاط التدريبي (2)

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- وضح ما المقصود بمكونات الطلاقة في القراءة (المعدل، والدقة، والتعبير في القراءة) ؟
- ما الهدف من تعليم الطلاقة في القراءة؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط وتوضيح الغامض منها، وبعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "4") والطلب منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(4).

المادة العلمية(4)

رابعاً- الصعوبات الخاصة بالفونولوجيا:(7) دقائق

الفونولوجيا هي الأصوات التي تتضمنها اللغة، والفونيم أصغر وحدة في صوتية يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني(الخولي،1990،58). وتتضمن مشكلات الفونولوجيا مشكلات إصدار الأصوات المختلفة والتي تعرف بمشكلات النطق مثل عدم القدرة على إصدار أصوات معينة، كما قد يواجه التلميذ مشكلات في استقبال الفونيمات (التمييز السمعي)، ويرى الباحثون بمجال القراءة، أنَّ الكلمات يجب تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات وأنَّ الفونيمات يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية، إلا أنَّ مشكلات الوعي الفونيمي قد يؤدي لاحقاً إلى مشكلات في فك الشفرة، وذلك لأن بعض الأشكال الأساسية للوعي الفونيمي مثل تجزئة الكلمات أو ضمها معاً تعد من أهم المكونات لمهارة فك الشفرة. (Bender, 2002 p.145) .

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- يعد الفونيم أصغر وحدة صوتية يمكن عن طريقها التفريق بين المعاني. وضح ذلك ؟
- ما الفكرة الأساسية من النص السابق؟
- ما المقصود بالوعي الفونيمي ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الصحيحة ومصوباً الخاطئة.

تقويم الجلسة: (5 دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point) على الحاسوب:

1- ما العلاقة بين صعوبات التعرف على الكلمة وصعوبات الفونولوجيا؟

2- ما العلاقة بين صعوبات الفهم والطلاقة في القراءة ؟

3- تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر صعوبات القراءة انتشاراً في مدارس الحلقة الأولى. لماذا ؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم بوضع قائمة بالصعوبات القرائية الرئيسية (تعرف الكلمة- الفهم) التي يواجهها كل تلميذ من التلاميذ الذين تم اختيارهم من قِبَلِهِمْ على أنهم يعانون من تحصيل منخفض في القراءة ولا يعانون من أي إعاقة معينة ولا يرجع انخفاض التحصيل في القراءة لديهم إلى أي عوامل ثقافية أو اجتماعية.

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة : مكونات صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بمكونات صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يوضح المعلم المتدرب صعوبات الكتابة الخاصة بالكتابة اليدوية (الخط اليدوي).
2. أن يشرح المعلم المتدرب صعوبات الكتابة الخاصة بالإملاء.
3. أن يحدد المعلم المتدرب صعوبات الكتابة الخاصة بالتعبير الكتابي.

مدة الجلسة : (50) دقيقة .

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية). 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق والأساليب المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص – طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة : (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (مكونات صعوبات الكتابة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1)

المادة العلمية (1)

مكونات صعوبات الكتابة :

أولاً- صعوبات الخط اليدوي: (10 دقيقة)

تعد عملية الكتابة اليدوية (الخط) عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة. فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها. كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس حركية للحروف والكلمات (الزيات، 1998، 516). ولسوء الحظ فأن صعوبات الخط اليدوي توفر عوائق أمام

إنتاج عمل أكاديمي فاعل وتؤثر على العلامات التي يتلقاها التلاميذ من معلميهم، ولذلك فأن الكثير من التلاميذ يكرهون عملية الكتابة برمتها لأنهم يجدون أنَّ المهارات الحركية الحقيقة المستخدمة في الخط اليدوي تتطلب جهدا كبيراً.

ومن أهم أنماط الأخطاء في الخط اليدوي التي قد يُظهرها التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

- صعوبة في تشكيل صورة الحرف، وعكس الحروف، وعدم إتمام كتابة الحروف.
- صعوبة في ترك الفراغ المناسب بين الكلمات، والانحراف عن السطر.
- عدم الحفاظ على حجم واحد للحرف، إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- الضغط بقوة على القلم، واستعمال اليد بشكل غير صحيح في الكتابة.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- الخلط في الاتجاهات فهم قد يبدؤون بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار، بدلاً من كتابتها من اليمين.
- تبدو الكتابة سيئة المظهر غير منتظمة. (عبد الهادي، 2004، 65).

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، أرجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما المهارات الأساسية اللازمة لتعلم مهارات الخط؟
- ما الفكرة الأساسية من النص السابق؟
- هل تعتقد وجود أخطاء أخرى للخط يرتكبها التلاميذ لم يتم ذكرها ؟ إذا كانت الإجابة نعم ما هي؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية(2)

ثانياً- صعوبات التهجئة:(10) دقائق

التهجئة هي صياغة أو تكوين أو تركيب الكلمات من خلال الترتيب التقليدي للحروف. وهناك ثمان وعشرون حرفاً للغة العربية، وست وعشرون حرفاً للغة الإنكليزية، بالإضافة إلى ما يربو على أربعين فونيمة (صوت منطوق). وتوجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وفي الطريقة التي تنطق بها الكلمات.

والعديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية. ربما بسبب عدم اتساق أنماط ترتيب حروف التهجئة التي تجعل تعلم الحروف الهجائية عملية معقدة بالنسبة لبعض التلاميذ منهم. والتلاميذ الذين لديهم اضطراب أو صعوبة في التعرف على الكلمات خلال عملية القراءة، عادة لديهم مشكلات أو صعوبات في مهارات التهجئة، فلا يستطيعون إعمالها على نحو جيد. ومع ذلك فأن بعض التلاميذ يكونون قادرين على قراءة الكلمات، ولكنهم لا يستطيعون تهجئتها.

ولكي يستطيع التلميذ التهجئة يجب أن يكون قادر على قراءة الكلمة. وأن يكون لديه المعرفة والمهارة في إدراك العلاقات الفونيمية. وتحليل التراكيب اللفظية للكلمات ومن هذه المهارات: تعميم العلاقات الفونيمية– تصور الكلمات– تحويل أو صياغة الصور الذهنية إلى رموز مكتوبة ومقروءة (الزيات، 1998، 519).

وتنشأ صعوبات التهجئة من مشكلات في الذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية. ومن أهم أنماط الأخطاء في التهجئة (الإملاء) ما يلي:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- عكس كتابة بعض الكلمات والحروف.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة (عبد الهادي، 2004، 64).
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (أشمس – ذهبو).
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها (جدوع، 2007 ، 133).

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما الفرق بين القراءة والتهجئة؟
- ما الفكرة الأساسية من النص السابق؟
- ما متطلبات عملية التهجئة الصحيحة للطفل؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثالثة على المعلمين (المادة العلمية "3") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية (3)

ثالثًا– صعوبات التعبير الكتابي: (10) دقائق

يعتمد التعبير الكتابي، باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى، بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي واستخدام علامات الترقيم الاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد. وفي ضوء هذه التعقيدات فلا غرابة أن يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبة في التعبير الكتابي كوسيلة فاعلة في التواصل. فهؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلة في آليات الكتابة من خط يدوي وترقيم وإملاء ونحو وصرف. ويتفق المربون على أنَّ تعليم عملية الكتابة من التخطيط لها حتى المسودة النهائية ، أساسي في التدريب على الكتابة الجيدة.

كما يتفقون على أن كثيرين من التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية محبطون في محاولاتهم الانهماك في عملية الكتابة بسبب الصعوبة التي يواجهونها في آليات الكتابة، فالخط اليدوي والإملاء الضعيفان يشكلان عقبة كبيرة أمام الطلاقة الكتابية أو الانسياب الكتابي لهؤلاء التلاميذ (عبد السلام ، 2004، ص 42).

والتعبير الكتابي في نهاية التحليل صنفان، فهو إما وظيفي أو إبداعي. فالتعبير الوظيفي هو الذي يتكيف الإنسان به مع مقتضيات الحياة العملية في البيئة الاجتماعية من إجابة لأسئلة الامتحانات إلى كتابة الرسائل إلى تعبئة السجلات وكتابة النشرات وإعداد الملخصات. أما التعبير الإبداعي فهو ذلك النمط من الكتابة الذي يُعبر به التلميذ عن أفكاره وأحاسيسه الشخصية أو تجاربه وخبراته الحياتية بعبارة منتقاة الألفاظ بليغة السبك محكمة الصياغة، وبأسلوب سلس للقارئ ويفتن به السامع.

ومن أهم أنماط صعوبات التعبير الكتابي:

- عدم قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره وميوله وذاته كتابة.
- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الكلمات في القصة التي يكتبوها.
- الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى والمضمون(الزيات، 1998، 492).
- التعبير عن النفس أو الأفكار شفهياً أفضل من التعبير كتابة.
- صعوبة في تنظيم الأفكار والجمل كتابةً.

النشاط التدريبي(3)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- يتبن من النص السابق أن الخط اليدوي والإملاء الضعيفان يشكلان عقبة كبيرة أمام الطلاقة الكتابية. فسر ذلك؟
- ما الفكرة الأساسية من النص السابق؟
- ما الفرق بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة.

تقويم الجلسة: (10 دقائق)

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point) على الحاسوب:

1- ما الهدف من تعليم مهارات الخط اليدوي للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؟

2- ميّز بين صعوبات التعرف على الكلمة والتهجئة؟

3- ما العلاقة الموجودة بين الصعوبات في التعبير الشفهي والتعبير الكتابي؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم بوضع قائمة بالصعوبات الكتابية الرئيسية (الخط، التهجئة، التعبير الكتابي) التي يواجهها كل تلميذ من التلاميذ الذين تم اختيارهم من قِبَلِهِمْ على أنهم يعانون من تحصيل منخفض في الكتابة ولا يعانون من أي إعاقة معينة ولا يرجع انخفاض التحصيل في الكتابة لديهم إلى أي عوامل ثقافية أو اجتماعية.

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: خصائص ذوي صعوبات القراءة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة المعلمين بخصائص ذوي صعوبات القراءة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يحدد المعلم المتدرب الخصائص القرائية لذوي صعوبات القراءة.
2. أن يوضح المعلم المتدرب الخصائص المعرفية لذوي صعوبات القراءة.
3. أن يذكر المعلم المتدرب الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات القراءة.

مدة الجلسة : (50) دقيقة .

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية). 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة:

(دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (خصائص ذوي صعوبات القراءة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1)

المادة العلمية (1)

خصائص ذوي صعوبات القراءة:

أولاً- الخصائص القرائية لذوي صعوبات القراءة: (15) دقيقة

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من صعوبات في عملية القراءة تتجلى بصعوبات في تعرف الكلمة، وصعوبات في الفهم القرائي تتجلى على النحو الآتي.

أ- **صعوبات تعرف الكلمة أثناء القراءة وتضم :**

1- الحذف لكلمات كاملة أو لجزء منها.

2- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.

3- الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.

4- التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ التلميذ (حضرت إلى المزرعة)، فيقوم بتكرار عبارة (حضرت إلى) عدت مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة مزرعة.

5- الأخطاء العكسية: حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية.

6- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.

7- التهجئة غير السليمة للكلمات.

8- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

9- القراءة السريعة وغير الصحيحة، أو القراءة البطيئة جداً، والقراءة بصوت مرتفع أو منخفض جداً.

10. القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة، مما يفقد الجملة معناها.

11. صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).

12. صعوبة تمييز الحروف المشددة عن غيرها، وتمييز التنوين، تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

13. صعوبة تمييز همزات الوصل والقطع، وصعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف.

14. صعوبة التمييز بين والتاء المفتوحة والتاء المربوطة.

15 . صعوبة تميز الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة صوتاً(ث ، ت).

16. صعوبة تميز الحروف المتشابهة صوتاً والمختلفة رسماً (س ، ث).

17. مشكلات في استخدام أدوات الترقيم في القراءة.

ت – **أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم :**

1. عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص تم قراءته.
2. عدم القدرة على فهم وإدراك معاني الكلمات المفردة والعبارات والجمل.
3. عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
4. عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.
5. العجز عن فهم المقروء وعدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات.
6. عدم القدرة على فهم الأفكار الرئيسية وتلخيص محتوى النص.

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- هل تعتقد بوجود مظاهر أخرى لم يتم ذكرها ؟
- ما الخصائص القرائية الأكثر ظهوراً لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في مدارس الحلقة الأولى؟
- هل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعرف الكلمة تؤثر على استيعابهم القرائي. وضح ذلك ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية (2)

ثانياً– الخصائص المعرفية لذوي صعوبات القراءة: (10) دقائق

- إن صعوبات القراءة الموجودة لدى التلاميذ غير مرتبطة بالذكاء.
- يتميز ذوي صعوبات القراءة بصعوبة على المستويات اللفظية والبصرية في معالجة الأصوات أو الأحرف أو الأرقام.
- يتميز ذوي صعوبات القراءة بلفظ خاطئ بسبب صعوبة التمييز بين الأصوات مع صعوبة قراءة نص بسبب التشوهات البصرية والإدراك البصري.
- صعوبة القراءة نتيجة لاختلاف خلقي في المخ عنه في الشخص العادي.
- يتميز ذوي صعوبة القراءة بقصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- يتميز ذوي صعوبات القراءة بقصور القدرة على المزج السمعي والبصري، وعدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- يتميزون بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق متوسطة.
- اضطراب الانتباه وفرط الحركة.
- يفشل ذوي صعوبة القراءة في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى، والإفراط في التحليل.
- يعاني معظم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من قصور في الإدراك المكاني.
- قصور في الإدراك والتفكير والذاكرة (السمعية والبصرية).
- قصور في الوعي المعرفي (ما وراء المعرفة).

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- إن صعوبات القراءة الموجودة لدى التلاميذ غير مرتبطة بالذكاء. وضح ذلك؟
- ما المقصود بالوعي المعرفي؟
- يتميز ذوي صعوبات القراءة بقصور القدرة على المزج السمعي والبصري. فسر ذلك؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثالثة على المعلمين (المادة العلمية "3") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية (3)

ثالثاً- الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات القراءة:(10) دقائق

- يتميز ذوي صعوبات القراءة بصعوبة تنظيم الوقت مع خلط بين التواريخ وتفويت المواعيد.
- يجدون صعوبة في ضبط دوافعهم.
- لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات والثقة بالنفس.
- تختلف صعوبات التلميذ ذوي صعوبات القراءة بسبب العمر والصف، ففي مرحلة الروضة قد يعاني من صعوبات لغوية وعدم قدرة على التركيز، أما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة قد يعاني صعوبة في اكتساب المعلومات وفهمها بسبب ضعفه في القراءة واستيعاب اللغة.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول إلى القراءة ، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- يجدون صعوبة في قراءة التلميحات غير اللفظية مثل تعبيرات الوجه.
- يتحملون القليل من المسؤولية عن أعمالهم أو مسالكهم.
- يكونون غير قادرين على عمل صداقات مع أقرانهم أو عاجزين عن المحافظة على استمرارها.
- يتميزون ذوي صعوبات القراءة بحركات اضطرابية عند القراءة.
- يغلب على ذوي صعوبات القراءة الشعور بعدم الأمان.
- غالباً ما يفقد ذوي صعوبات القراءة مكان القراءة باستمرار، فهم غير قادرين على المحافظة على المكان الذي وصلوا إليه، بل يفقدون مكان الكلمة التي وصلوا إليها، أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب لهم الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.
- يقومون بحركات رأس نمطية أثناء القراءة، تعوق عملية القراءة.
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة.
- الشعور بعدم الأمان والملل عند القراءة.
- جعل الأدوات القرائية قريبة منهم أثناء القراءة، مما يتعب العينين أثناء القراءة، وبالتالي يسبب لهم الوقوع بأخطاء القراءة.

النشاط التدريبي (3)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- يغلب على ذوي صعوبات القراءة الشعور بعدم الأمان. وضح ذلك؟
- لماذا يقرّب بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الأدوات القرائية منهم أثناء القراءة؟
- لماذا يواجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة صعوبة فهم التلميحات غير اللفظية؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point) على الحاسوب:

1- تعتبر فئة ذوي صعوبات القراءة فئة غير متجانسة بالخصائص. وضح ذلك؟

2- ما الفائدة من تعرفك على الخصائص التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ؟

3- يعتبر بعض الباحثين أنَّ المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة هي نتيجةً لفشلهم في القراءة. وضح ذلك؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بوصف الخصائص (القرائية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية) لكل تلميذ تم اختياره من قِبَلِهِمْ بأنه يعاني من صعوبات في القراءة (وهم التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة ولا يعانون من أي إعاقة (حسية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية).

الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: خصائص ذوي صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى بخصائص ذوي صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**
  1. أن يحدد المعلم المتدرب الخصائص الكتابية لذوي صعوبات الكتابة.
  2. أن يوضح المعلم المتدرب الخصائص المعرفية لذوي صعوبات الكتابة.
  3. أن يذكر المعلم المتدرب الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات الكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية). 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بالاشتراك مع المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة (خصائص ذوي صعوبات الكتابة).
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين المادة العلمية (1) طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1)

المادة العلمية (1)

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة

أولاً- الخصائص الكتابية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة: (15) دقائق

- عدم القدرة على الكتابة بشكل واضح.
- صعوبة الكتابة بالحروف المتصلة أو المنفصلة.

- عدم اتساق وتنظيم الكتابة، فالحروف قد تجدها كبيرة أو صغيرة والسطور غير منتظمة، متجهة نحو الأعلى أو الأسفل، وغالباً ما يحذفون بعض حروف الكلمات، بخاصة حروف البداية والنهاية كما يضيفون بعض الحروف (أبو فخر، 2007، 176).
- النسخ بصورة غير دقيقة، وصعوبة في استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، والفتحة، والكسرة).
- يجعلون عيونهم قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- تشويه صورة الحروف عند الكتابة وصعوبة في التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة.
- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- لا يدقق ما يكتب، وقد تكون كتابته غير مفهومة.
- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح.
- صعوبة في إنتاج أشكال الحروف الكبيرة والصغيرة.
- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجمل وتشكيلها.
- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- تصغير أو تكبير الحروف أكثر من اللازم، والكتابة بدون تنقيط.
- صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات (عبيد، 2009، 118).
- عكس كتابة الحروف وعكس كتابة الكلمات والجمل.
- الخلط في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة.
- الصعوبة بالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة (جدوع، 2007، 133).
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير مضبوطة، ولا تسير وفقا لأي قاعدة، وتفتقد إلى التنظيم والضبط، وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.
- أوراقهم وكراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط والفواصل، وتشابك الحروف، وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية.

- مراجعتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها لهم المعلمون آلية أو لا مبالية، وهم أقل فهماً وتقديراً لتلك الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها (ملحم، 2002، 310).
- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء أكان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا. وغالباً ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة، وتفتقر إلى المعنى أو المضمون (الزيات، 1998، 492).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- هل تعتقد بوجود خصائص كتابية أخرى لذوي صعوبات الكتابة لم يتم ذكرها؟
- ما الخصائص الأكثر ظهوراً لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟
- يواجه التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل. فسر ذلك؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثالثة على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية (2)

ثانياً- الخصائص المعرفية لذوي صعوبات الكتابة: (8) دقائق

- تشير كتابتهم إلى صعوبة في إعمال عمليات الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة. والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتابتهم.
- لا يمكنهم عملية المراجعة لما كتبوا أو تصحيح ما كتبوه وذلك لوجود العجز الإدراكي لديهم.
- يعانون من مشكلات في الضبط الحركي.
- يعانون من مشكلات في الإدراك البصري – المكاني.
- يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية والسمعية.
- يتميزون بدرجة ذكاء متوسط أو فوق متوسطة.
- ضعف في مهارات الوعي المعرفي تتجلى بضعف (التنبؤ، والتخطيط والتدقيق والمراقبة).
- يعانون من تشتت في الانتباه وكثرة أحلام اليقظة.

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- يعاني ذوي صعوبات الكتابة من ضعف في الذاكرة البصرية والسمعية. وضح ذلك؟
- ما المقصود بمشكلات الضبط الحركي التي يعاني منها ذوي صعوبات الكتابة ؟
- ما المقصود بمشكلات الإدراك البصري – المكاني التي يعاني منها ذوي صعوبات الكتابة ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة. بعد ذلك يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الثالثة على المعلمين (المادة العلمية "3") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية (3)

ثالثاً– الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات الكتابة: (7) دقائق

- أقل تعاوناً واهتماماً وتنظيماً وأقل قدرة على أداء الواجبات المدرسية.
- أقل قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة، وأقل تقبلاً للآخرين ومن الآخرين.
- أقل تحملاً للمسؤولية وتقديراً لها، وأقل لباقة وحسن تصرف (الزيات، 1998، 504).
- يعانون من مشكلات في السلوك التكيفي.
- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كليهما (البطاينة وآخرون، 2005، 167).
- يعانون من مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية أو صداقات مع الآخرين.
- يجدون صعوبة في السيطرة على انفعالاتهم.
- يجدون صعوبة في السيطرة على دوافعهم.
- يعانون من تقدير منخفض للذات والثقة بالنفس (السبايلة، 2003، 34).

النشاط التدريبي (3)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد قراءتك للنص السابق، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- يجد التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في السيطرة على انفعالاتهم ودوافعهم. وضح ذلك؟
- لماذا يعاني ذوي صعوبات الكتابة من تقدير منخفض للذات والثقة بالنفس؟
- ما العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية وصعوبات التعلم ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة.

تقويم الجلسة:

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج (Power point) على الحاسوب:

1- أذكر أكثر الخصائص الكتابية التي تظهر لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك في كل من (الخط والإملاء والتعبير الكتابي)؟

2- بماذا تفسر اختلاف الخصائص الانفعالية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات الكتابة عن العاديين ؟

3- هل تُعد المظاهر المعرفية التي يعاني منها ذوي صعوبات الكتابة سبباً أم نتيجة لصعوبات الكتابة ؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بوضع قائمة بالخصائص السلوكية (الكتابية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية) لكل تلميذ تم اختياره من قِبَلِهِمْ بأنه يعاني من تحصيل منخفض في الكتابة ولا يعانون من أي إعاقة (حسية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية).

الجلسة الحادية عشر:

عنوان الجلسة: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة (1).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأهداف ومحكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يحدد المعلم المتدرب أهداف تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
2. أن يوضح المعلم المتدرب المحكات التي يمكن من خلالها تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

مدة الجلسة : (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point).2- أقلام ملونة والسبورة .3- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية). 4- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة 5- قرص (CD) يحتوي على الاختبارات المطلوبة لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

الطرائق والأساليب المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة:

- **تمهيد : (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة " أهدافها ومحكاتها").
- يقوم الباحث بتوزيع ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

أولاً- أهداف تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة: (10) دقائق

يشير الباحثون إلا أن إجراءات تقيم وتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، تُنفذ من أجل الحصول على المعلومات حول القدرات القرائية والكتابية لهم، بالإضافة إلى أنها تهدف إلى :

- تعرف التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم خاص في القراءة والكتابة.

- إيجاد المستوى القرائي والكتابي التدريسي لكل تلميذ.
- تعرف المشكلات القرائية والكتابية المحددة التي يعانيها ذوو الصعوبات القرائية والكتابية.
- ملاحظة مواطن القوة والضعف في الجانب القرائي والكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- تقرير القدرة الكلية العامة للتلميذ.
- إيجاد نموذج التعلم المفضل لدى التلميذ، وما إذا كان يستخدم استراتيجيات معرفية في القراءة والكتابة.
- تطبيق برامج قرائية وكتابية مناسبة لتحسين عملية القراءة والكتابة.
- صياغة أهداف عامة وأهداف خاصة للتدريس (خصاونة ، 2004، 47).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم / أختي المعلمة:

- تعرفت إلى أهداف تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول أن تستخلص الهدف الرئيسي من القيام بتشخيص هؤلاء التلاميذ.
- هل تعتقد بوجود أهداف أخرى لم يتم ذكرها؟

يناقش الباحث المعلمين بالإجابات التي يقدمونها، معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة، حتى يصل معهم إلى استنتاج أهم الأهداف الرئيسية للقيام بالتشخيص.

بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية {المادة العلمية (2)} من خلال برنامج العرض (power point) على الحاسوب، والتي تحتوي على أهم المحكات التي نحتاجها لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، طالباً منهم الانتباه جيداً، ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم (2).

المادة العلمية (2)

ثانياً– محكات تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة: (15) دقيقة

هناك عدة مصادر أجمعت على جملة من المحكات المعتمدة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة، مستندة إلى أبحاث ودراسات تجريبية (ICD-10 1992 Lerner,J.W,2003 :DSM-IV-TR 2000)

وأهم تلك المحكات:

1– محك التباين أو التباعد: ويشير هذا المحك إلى وجود اختلاف أو تباين بين قدرات التلميذ العقلية وبين التحصيل في مهارات القراءة أو الكتابة، بمعنى أن الطفل يتمتع بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ومع ذلك فأنه يعاني من تحصيل منخفض في القراءة أو الكتابة، مع أنه يتلقى خبرات تعليمية مناسبة

لعمره الزمني وقدراته العقلية. هناك عدة طرائق لتحديد هذا التباعد، ومن أهم هذه الطرائق وأكثرها استخداماً:

- **طريقة عدد السنوات في المدرسة:** يحسب التباعد في هذه الطريقة وفق المعادلة التالية:

مستوى الصف القرائي أو الكتابي المتوقع =عدد السنوات في المدرسة × نسبة الذكاء ÷ 100 +1=

مثال: إذا كان عمر الطفل (ع) الزمني (11) سنة، وهو الآن في الفصل الأول من الصف الخامس الابتدائي (أمضى أربع سنوات ونصف في المدرسة)، وحاصل ذكائه على الإختبار(120)، فأن صف القراءة المتوقع منه هو: (4.5 × 120 ÷ 100 +1 = 6.4).

وهذا يعني أن صف القراءة أو الكتابة المتوقع من الطفل (ع) هو السادس الابتدائي، فإذا كان الطفل (ع) يقرأ أو يكتب دروس قراءة أو كتابة لا تتجاوز مستوى الصف الرابع الابتدائي، فذلك يعني أن مدى التباعد هو(2.4) سنة، وبالتالي فهو يعاني من صعوبة في القراءة أو الكتابة.

2- محك الاستبعاد: يقصد بهذا المحك استبعاد تلك الحالات التي يكون انخفاض تحصيل القراءة أو الكتابة فيها ناتجاً عن إعاقة حسية(بصرية أو بصرية)، أو تخلف عقلي، أو إعاقة حركية، أو التأخر الدراسي، أو عن عوامل ثقافية أو بيئية أو اقتصادية سيئة.

3- **محك التربية الخاصة:** ويقصد به بأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة، بحاجة إلى طرائق خاصة في التعليم، تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم، ومساعدتهم على النمو والتطور، وبدون هذه الخدمة لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية. حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعماً، مما يوفره التعليم الصفي العادي.

4- **محك العمليات النمائية:** وهذا المحك مرتبط بخلل وظيفي نيرو لوجي في الدماغ، تؤدي لاضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية النمائية (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير، واللغة)، التي تنعكس على الأداء الأكاديمي للقراءة والكتابة (السبايلة 2003، 33).

5- **محك المشكلات الانفعالية والاجتماعية:** يطلق على هذه المشكلات صعوبات التعلم غير اللفظية، حيث يعاني ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، من قصور في فهم التعبيرات الوجهية والإيماءات والأمزجة العامة فهم لا يدركون معنى التواصل غير اللفظي بين الناس، إذ كثيراً ما تتضمن المشكلة الأساسية لديهم ضعفاً في المهارات الاجتماعية والانفعالية، ومن الأمثلة على المشكلات في هذا المحك: النشاط

الزائد، التشتت، انخفاض مفهوم الذات، مشكلات في السلوك التكيفي، التسرع والاندفاعية، الانسحاب والاعتمادية.

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- تعرفت إلى محكات تشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ما هي الصعوبات التي قد تواجهك عند تطبيق أي محك؟
- تطبيق محك التباين يتطلب من المعلم استخدام اختباراً للذكاء، هل سبق لك أن استخدمت اختباراً للذكاء؟ إذا كانت إجابتك نعم ماهو هذا الإختبار؟
- لماذا نستبعد جميع الإعاقات الأخرى عند تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة؟
- ما المقصود بمحك العلميات النمائية؟ وما الاختبارات التي تستخدم لتطبيقه عندما نقوم بالتشخيص؟
- لماذا يعاني غالبية التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من مشكلات اجتماعية وانفعالية؟ وهل تعتبر الملاحظة كافية لاكتشاف هذه المشكلات لديهم؟

يناقش الباحث المعلمين بالإجابات التي يقدمونها، معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة، حتى تتوضح طبيعة هذا المحكات لديهم، وواعداً إياهم بالتدرب على بعض الاختبارات التي تستخدم عند تطبيق هذه المحكات.

تقويم الجلسة:(10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

- ما مساوئ تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة بدون إخضاعهم للعملية التشخيصية؟
- ما المعوقات المحتملة التي قد يواجها المعلمين في استخدام محكات التشخيص؟ وما الطريقة الصحيحة لتجاوزها؟
- الطفل (ع) يقرأ دروس قراءة لا تتجاوز مستوى الصف الثاني الابتدائي، علماً أنَّ عمر الطفل (ع) الزمني (10) سنوات، وهو الآن في الفصل الأول من الصف الرابع الابتدائي (أمضى ثلاثة سنوات ونصف في المدرسة)، وحاصل ذكائه على الإختبار(100). فما هو صف القراءة المتوقع من الطفل؟ وهل يعاني من صعوبات في قراءة؟

النشاط الأسبوعي:

يزود الباحث المعلمين بقرص (CD) يحتوي على اختبار رافن ومعاييره السورية، ومجموعة الاختبارات الإدراكية (المقننة على البيئة الأردنية)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي للدكتور فتحي لزيات. طالباً منهم الاطلاع عليها وقراءتها جيداً، ليتم التدرب عليها في الجلسات القادمة.

الجلسة الثانية عشر:

عنوان الجلسة: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة (2).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأنواع وأساليب التشخيص الرسمية وغير الرسمية لصعوبات القراءة والكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يحدد المعلم المتدرب أنواع وأساليب التشخيص (الرسمية، وغير الرسمية) لصعوبات القراءة.
2. أن يحدد المعلم المتدرب أنواع وأساليب التشخيص (الرسمية، وغير الرسمية) لصعوبات الكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.4- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).5- (CD) يحتوي على نماذج لاختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة- التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (أساليب تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة).
- يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") من خلال برنامج العرض (power point) على الحاسوب طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية رقم (1)

أولاً- أساليب التشخيص (الرسمية وغير الرسمية) لصعوبات القراءة: (15) دقيقة

إن تقييم وتشخيص ذوي صعوبات القراءة من قبل المعلم يحتاج إلى الاعتماد على الاختبارات الرسمية الجاهزة (المقننة) واختبارات غير رسمية (غير مقننة) وهي من إعداد المعلم.

حيث يقترح علماء النفس والتربية نموذجين لتقييم وتشخيص ذوي صعوبات القراءة: التشخيص الرسمي والتشخيص غير الرسمي.

1- **التشخيص الرسمي:** وهو الذي يستخدم فيه اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها (كيرك وكالفانت، 1955، 260)، وهو التقييم الذي يقوم على عملية تشخيص القدرات القرائية ومستوى التحصيل فيها عبر الاختبارات المقننة ذات الصلة بموضوع القراءة والتعليمات النمائية المرتبطة بها، وبشكل عام فأن هذه الاختبارات، تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك الكلمات وتحليلها وفهمها، والعناصر المرتبطة بمهارات القراءة العامة، مثل التمييز السمعي، أو مزج أو دمج الأصوات (أبو فخر،2007، 170).

ويصنف (الزيات، 1998، 469)، اختبارات القراءة الرسمية إلى ما يلي:

- **الاختبارات المسحية:** وهي مجموعة من الاختبارات التي تعطي تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي، وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين : درجة التعرف على الكلمات، ودرجة الفهم القرائي.
- **الاختبارات التشخيصية:** وهي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى الطالب.
- **بطاريات الاختبارات الشاملة:** وهي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

2- **التشخيص غير الرسمي:** بما أن التشخيص الرسمي يستغرق وقتاً وجهداً ومالاً، لذا يقترح التربويون استخدام التشخيص غير الرسمي، الذي يقوم به المعلم داخل الصف من خلال أعداد اختبار للكشف عن صعوبات القراءة (حافظ، 2000، 97)، ويعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها، هذا بالإضافة إلى أنَّ هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة (السرطاوي، 2006، 3)، والأسلوب غير الرسمي لا يستخدم اختبارات مقننة، ولكنه بدلاً من ذلك يفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه في الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل.

ويذكر (كيرك وكالفانت،1988، 261) أن المعلمين يستخدمون طرائقاً غير رسمية، لتشخيص صعوبات القراءة، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات التلميذ لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن التلميذ أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات، ويستخدم التقييم غير الرسمي من قبل معظم المعلمين في البداية

وحين يفشلوا في تشخيص المشكلة عندئذ يحولون التلميذ لإجراء عملية التقييم باستخدام الاختبارات الرسمية.

ومن أساليب التشخيص غير الرسمي ما يلي:

- **استبيان القراءة غير الرسمي:** يوفر استبيان القراءة غير الرسمي ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، ويمكن تطبيقه بسرعة وسهولة، كما أنه يحدد مستويات القراءة وأنماط الأخطاء والتكنيكات التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات وعلاقتها بالخصائص السلوكية القابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي. ويمكن تطبيق استبيان القراءة غير الرسمي من خلال الخطوات التالية:

1. يختار المعلم مختارات من الكلمات، تقريباً مائة كلمة ذات التراكيب الطويلة من سلسلة مستويات الصفوف الدراسية في القراءة.
2. يقرأ التلميذ بصوت مسموع من مختلف مستويات الصفوف. وخلال ذلك يقوم المعلم بتسجيل الأخطاء بشكل موضوعي منظم.
3. إذا حقق التلميذ أكثر من خمسة أخطاء لكل مائة كلمة يعطى اختيار أسهل، حتى يتم الوصول إلى المستوى الذي لا يتعدى الخطأ كلمتين لكل مائة كلمة.
4. لمراجعة أو تقويم الفهم يسأل المعلم التلميذ من أربعة إلى عشرة أسئلة عن كل اختيار.
5. من خلال المحك التالي يحدد استبيان القراءة غير الرسمي ثلاثة مستويات للقراءة هي:

- ***مستوى القراءة الاستقلالي:*** وهو المستوى الذي يستطيع التلميذ فيه القراءة بفهم وسهولة ودون مساعدة من الغير، ويفترض في هذا المستوى أن يستطيع التلميذ تعرف (95%) من الكلمات إذا أجري له الاختبار، وان لا يقل استيعابه في القراءة الصامتة عن (87%).
- ***مستوى القراءة التعليمي:*** يقصد بهذا المستوى قدرة التلميذ على القراءة والفهم بمساعدة المعلم، ويصل معدل التلميذ في هذا المستوى إلى (90%) أو أكثر في تعرف المفردات ولا يقل في الاستيعاب عن (60%).
- ***مستوى الإحباط أو الإخفاق في القراءة:*** وهو المستوى الذي لا يستطيع فيه التلميذ القراءة بسبب صعوبة مادة القراءة بالنسبة له، ويتدنى مستوى قراءة الكلمات إلى أقل من (90%)، ومستوى الاستيعاب يقل عن (60%)، (الهادي، 2004، 57)(الزيات، 467،1998) .

- **تحليل أخطاء القراءة الشفهية:** وهو مدخل نفس لغوي لتقويم القراءة الشفهية، وتحليلات الأخطاء التي يبديها التلميذ عند قراءته المادة المطبوعة أو المادة موضوع القراءة. وهذه التحليلات ينظر إليها كأسس تشخيصية، حيث من خلالها يمكن الكشف عن العمليات اللغوية التي تقف خلف هذه الأخطاء. وتحليل هذه الأخطاء وهو جهد إيجابي لتقويم الفهم القرائي.

- **التقويم المدرسي الوثائقي:** وهو نوع من التقويم البديل لاختبارات القراءة التقليدية المقننة . ويستخدم هذا التقويم نظراً للمشكلات التي يثيرها الاعتماد على اختبارات القراءة المقننة. وأهم هذه المشكلات أن مواد وأسئلة هذه الاختبارات تختلف اختلافاً كبيراً عن المواد القرائية والأسئلة التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول الدراسية (الزيات، 1998، 469).
- **الملاحظة:** وهي وسيلة غير رسمية يمكن استخدمها في تشخيص صعوبات القراءة.
- **دراسة الحالة:** وهي أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص صعوبات القراءة، لكنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد، بالإضافة إلى الاختبارات النفسية والإدراكية والاجتماعية (السعيد ،2005، 75).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم / أختي المعلمة:

تعرفت إلى أساليب تشخيص صعوبات القراءة، ارجع إليه مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الفرق بين الاختبارات المسحية والاختبارات التشخيصية في تشخيص صعوبات القراءة؟
- ما مساوئ التشخيص الرسمي؟
- لماذا تعتبر دراسة الحالة من أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص صعوبات القراءة؟

يناقش الباحث المعلمين بالإجابات التي يقدمونها، معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الخاطئة، بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية {المادة العلمية (2)} من خلال برنامج العرض (power point)، طالباً منهم الانتباه جيداً، ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم (2).

المادة العلمية رقم (2)

ثانياً- أساليب التشخيص (الرسمية وغير الرسمية) للصعوبات الكتابة: (15) دقيقة

يشير كيلر(Keller,2001) إلى أنَّ تشخيص صعوبات الكتابة يتطلب القيام بالأساليب التالية:

1. **الفحص النفسي:** بإجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي للتلميذ.
2. **الفحص الطبي:** ويشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل، للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة.
3. **البحث الاجتماعي لأسرة الطفل:** من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها، ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.
4. **الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ ويتضمن ذلك:**

- معرفة اليد المفضلة للكتابة لدى التلميذ، ويمكن تشخيصها بالطرائق التالية:

فعندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى، فأن ذلك يستلزم معرفة اليد المفضلة لدى التلميذ، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1- كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

2- الطلب من التلميذ عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل، ثم الطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق باليد الأخرى.

3-معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، خلف).

4-معرفة اليد المفضلة لديه.

- تقويم أخطاء الكتابة؛ حيث يطلب من التلميذ أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة لمعرفة، هل يحذف بعض الحروف أو يهملها أو يكتبها بطريقة غير صحيحة.
- أخذ عينات من كتابة التلميذ للحروف والكلمات، والتي تشكل جملاً تدور حول موضوع معين.
- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب / ت / ث/ ج /ح /خ).

- التعرف على مهارات الكتابة وتشمل:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة.
- طريقة القبض الناتجة عن الكتابة.
- تشكيل الحروف وأحجامها.
- استقامة مسار الكتابة على السطر.
- مراعاة الفراغات بين الحروف والهوامش.
- نوعية الخط.
- وضع التنسيق اللازم للكتابة بحيث تبرز معانيها.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.
- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

- التعرف على مهارات التعبير الكتابي:

التقييم غير الرسمي هو السائد في تقييم التعبير الكتابي، ويكون ذلك عن طريق تحليل عينات من إنشاء التلاميذ بهدف تحديد نواحي الضعف فيها. وهذا التقييم ينبغي أن يراعي خمسة عناصر أساسية عند التحليل هي: (الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والبنية، والمحتوى).

أما الطلاقة فتعني قدرة التلميذ على ترجمة أفكاره إلى كلمات مكتوبة. وتسبق هذه القدرة مجموعة مراحل في عملية الكتابة منها فهم معنى اللغة المكتوبة، وإدراك فحوى الحرف المطبوع، وجدوى الكتابة. والتقييم الذي يطال الطلاقة يتوقف بشكل أساسي عند قدرة التلميذ على نقل أفكاره إلى كلمات مكتوبة، وفي هذه الحالة يمكن مقارنة إنتاج تلميذ ما مع أعمال أخرى لتلاميذ في مستوى سنه.

أما المحتوى فيركز التقييم فيه على مدى الترابط بين الأفكار المعبر عنها بكلمات، وسلامة هذه الكلمات ومدى استخدام التلميذ للضمائر والوضوح في المعنى.

أما النحو فإن عملية التقييم تشمل مدى التنوع في استخدام الجمل، واستخدام الاشتقاقات المطلوبة واستخدام القواعد في الظروف والأسماء والجمل والصفات وغير ذلك. إضافة إلى القدرة على استخدام المبني للمعلوم والمبني للمجهول.

أما البنية فتنطوي على مدى وجود الأخطاء المتصلة بالقواعد وعلامات الترقيم والخط والتهجئة وحساب نسبة هذه الأخطاء من خلال نص مكتوب.

أما المفردات فيمكن تقييمها وفقاً لمدى أصالتها وتعبيرها عن المعنى المطلوبة في الجملة، وذلك من خلال تدوين عدد الكلمات غير المكررة بالنسبة لمجموع الكلمات ككل وعدد الكلمات الجديدة (أبو فخر، 2007، 180).

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم / أختي المعلمة:

تعرفت إلى أساليب تشخيص صعوبات الكتابة، ارجع إليه مرة أخرى وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- لماذا التقييم غير الرسمي هو السائد في تقييم التعبير الكتابي؟
- لماذا يتطلب تقييم صعوبات الكتابة لدى التلميذ معرفة يده المفضلة في الكتابة؟
- ما الطرائق التي تستخدمها كمعلم في تقييم مهارات الكتابة لدى التلاميذ ؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة في هذا النشاط وتوضيح الغامض منها، معززاً الإجابات الصحيحة ومصوباً الإجابات الخاطئة.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1. ما الفرق بين التقييم الرسمي والتقييم غير الرسمي؟
2. ما مبررات استخدام التقييم غير الرسمي من قِبَل أغلب المعلمين؟
3. ما المقصود بالاختبارات المقننة؟

النشاط الأسبوعي:

يزود الباحث كل معلم بـ(CD) يحتوى على نماذج لاختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة، طالباً منهم الاطلاع عليها، ثم القيام بتصميم اختبارين في القراءة والكتابة على نفس النموذج (بحيث تؤخذ مفرداته من منهاج اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي والبطاقات التقويمية القرائية والكتابية التي يتضمنها) وتطبيقه على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة (وهم التلاميذ الذين يتصفون بتحصيل منخفض في القراءة والكتابة ولا يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية).

الجلسة الثالثة عشر:

عنوان الجلسة: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة (3).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق الاختبارات التالية: اختبار رافن للذكاء، اختبار التمييز، اختبار مهارت التحليل السمعي.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يطبق المعلم المتدرب إختبار رافن للذكاء.
2. أن يطبق المعلم المتدرب اختبار التمييز السمعي.
3. أن يطبق المعلم المتدرب اختبار مهارات التحليل السمعي.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول بواسطة برنامج (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة . 3- اختبار رافن مع دليل استخدامه.4- اختبار التمييز السمعي مع دليل استخدامه 5- اختبار مهارات التحليل السمعي مع دليل استخدامه.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص، طريقة الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (كيفية استخدام الاختبارات في التشخيص).
- يوضح الباحث للمعلمين بأن تطبيق محك التباين يتطلب من المعلم استخدام اختبار للذكاء مقنن على البيئة السورية وذلك لمعرفة التباين بين قدرات التلميذ وتحصيله في القراءة والكتابة.
- يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") من خلال برنامج (power point) طالباً منهم الانتباه جيداً للقيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

- **اختبار الذكاء(المصفوفات المتتابعة لرافن): (15) دقيقة**

أعد اختبار المصفوفات المتتابعة في إنكلترا من قبل جون رافن(1939) بهدف قياس عامل الذكاء العام (G) بمفهوم سيبرمان، والذي يتلخص في " القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات" يُعد هذا الاختبار بنظر علماء النفس من أفضل الأدوات المتوفرة حتى الآن لقياس الذكاء وأسهلها. يتألف اختبار المصفوفات المتتابعة من مجموعة من الأشكال المتعاقبة ترتبط كل منها بعلاقة ما تقدم مع خلية واحدة فارغة، ويتعين

على المفحوص أن يختار من بين البدائل المعطاة له، ذلك البديل أو الشكل الذي يتسق مع الأشكال الأُخرى بعد اكتشاف العلاقات القائمة بينها لمل الخلية الفارغة. ويمكن تطبيق هذا الإختبار بصورة فردية كما يمكن تطبيقه بصورة جمعية، ولا يتطلب تطبيقه سوى بعض التعليمات الشفهية البسيطة. يتألف الإختبار من (60) بنداً وزعت إلى خمسة مجموعات فرعية تتضمن كل منها (12) بنداً مرتبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة، ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالأحرف (أ- ب – ج – د – هـ).وقد عُدل هذا الإختبار عدة مرات كان أخرُها عام (1998) والذي عُير على البيئة السورية من قبل الدكتورة عزيزة رحمة (2004). ويمكن تصحيح الإختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات على الاختبار حيث تعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة (صفر) ثم مقابلة الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بالمعايير المئينية المستخدمة في هذا الاختبار لتحديد المستوى العقلي الذي يقع فيه المفحوص. وتتجلى هذه المستويات بما يلي:

المستوى الأول: ويمثل المستوى الممتاز أو المتفوق عقليا ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (95) أو أكثر

المستوى الثاني : مستوى فوق المتوسط في القدرة العقلية ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين 75 فما فوق ولا تصل إلى المئين 90 وفي هذه الحالة يكون التقدير (2) فإذا وصلت إلى المئين 90 فما فوق ولم تصل إلى المئين 95 كان تقدير الشخص (2 +).

المستوى الثالث: مستوى المتوسط في القدرة العقلية و يتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية تعطى التقديرات (3+) (3) (3-) ويصل إلى تقدير(3+) الشخص الذي تقع درجته عند المئين 60 ولا تصل إلى المئين 75 أما التقدير (3) فيصل إليه الشخص الذي تقع درجته عند المئين 50 ولا تصل إلى المئين 60 في حين أن تقدير (3-) يعبر عن أداء الشخص الذي تقع درجته عند المئين 25 ولا تصل إلى المئين 50.

المستوى الرابع: ويعبر عن مستوى الأدنى من المتوسط في القدرة العقلية ويشير هذا المستوى إلى الشخص الذي تقع درجته المئينية تحت المئين 25 ولكن لا تهبط إلى المئين 15 وفي هذه الحالة يكون تقديره (4) . أما إذا هبطت إلى المئين 15 ولم تصل إلى المئين الخامس فأن تقديره يكون (5-).

المستوى الخامس: ويشير إلى مستوى الشخص المتخلف عقليا . ويصل إليه الشخص حين تقع درجته عند المئين الخامس أو أدنى منه .

ملاحظة المعايير المئينية المستخرجة على البيئة السورية موجودة لديك في الدليل.

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- لقد تعرفت إلى اختبار رافن للذكاء، الآن سوف يتم عرض عليك بعض صور المجموعات (أ – ب – ج–د– هـ) قم باختيار الإجابة الصحيحة وضعها في ورقة الإجابة الخاصة بك.
- بعد الانتهاء من تطبيق بعض أمثلة الاختبار على المعلمين المتدربين، يناقش الباحث المعلمين ببعض الأسئلة التي يطرحونها حول الاختبار وكيفية تطبيقه على التلاميذ.
- يوضح الباحث للمعلمين أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة تقع درجاتهم في اختبار رافن في المئين (25) فما فوق وتكون درجاتهم في اختبار القراءة والكتابة ضعيفة (أقل من المتوسط).

بعد الانتهاء من النشاط التدريبي الأول، يوضح الباحث للمعلمين بأن تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة، يتطلب أيضاً تطبيق (محك العمليات النمائية) وذلك يتطلب من المعلم استخدام بعض الاختبارات الإدراكية، وذلك لمعرفة الصعوبات النمائية لدى التلاميذ في واحدة أو أكثر من عمليات الإدراك السمعي أو البصري. ويوضح الباحث للمعلمين بأن هناك مجموعة من الاختبارات الإدراكية[1] المصممة والمقننة على البيئة الأردنية من قبل الدكتور (راضي الوقفي[2]) والتي يمكن استخدامها على البيئة السورية بحذر،(حيث تم استخدامها من قبل العديد من الباحثين في سورية بعد دراسة خصائصها السيكومترية) وتعتبر هذه الاختبارات أداة تقييم وتشخيص سهلة التطبيق، وتُطبق فردياً على التلاميذ من عمر(7–16) سنة، أما مدة تطبيق كل اختبار فهي تختلف من اختبار لأخر، ولكنها عموماً تتراوح بين(3) دقائق إلى (45) دقيقة.

- بعد ذلك يشرح الباحث للمعلمين كيفية تطبيق اختبار التمييز السمعي وذلك من خلال عرض المادة العلمية (2) باستخدام برنامج (power point) على الحاسوب، منبهاً المعلمين إلى ضرورة الانتباه جيداً للقيام بالنشاط التدريبي(2).

المادة العلمية (2)

1– اختبار التمييز السمعي: (15) دقيقة.

غرض الاختبار :

تقييم قدرة التلميذ على التمييز بين أصوات اللغة العربية، حيث يعد التمييز السمعي من القدرات الإدراكية الهامة ذات الصلة بتطور اللغة العربية والنطق عند التلاميذ.

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار من نموذجين (أ– ب)، ويتألف كل نموذج من (40) زوجاً من الكلمات. ويتألف كل زوج في (30) من هذه الأزواج من كلمتين مختلفتين(في التشكيل الصوتي) أما في الأزواج العشرة الباقية فيتألف كل زوج من كلمتين متماثلتين (في التشكيل الصوتي، أي الكلمة نفسها مكررة).

[1] - **مجموعة الاختبارات الإدراكية** (اختبار التمييز السمعي – اختبار مهارات التحليل السمعي – اختبار سعة الذاكرة السمعية – اختبار الذاكرة السمعية التتابعية – اختبار التداعي البصري الحركي – اختبار التكامل البصري الحركي – اختبار مهارات التحليل البصري).

[2] - **الدكتور راضي الوقفي** : عميد كلية الأميرة ثروت في الأردن.

حيث تعرض على مسامع التلميذ أزواج من الكلمات، يكون ثلاثين زوج من هذه الكلمات مؤلف من كلمات مختلفة في لفظها بينما يكون عشرة منها متماثل باللفظ والمطلوب من الطالب التمييز بين الأزواج المتماثلة في اللفظ والأزواج المختلفة في اللفظ.

طريقة التطبيق:

1- يطبق الاختبار بصورة فردية.

2- يجلس التلميذ مقابل الفاحص عندما يقوم الفاحص بشرح المهمة الاختبارية.

3- بعد الانتهاء من شرح المهمة الاختبارية والتأكد من فهم التلميذ لها يقوم الفاحص بتجريب الأمثلة وعند التجريب يقوم الفاحص بالوقوف خلف التلميذ مباشرة ويبدأ بتنفيذ الاختبار.

طريقة التصحيح :

تكون العلامة الخام في هذا الاختبار من ثلاثين علامة تمثل عدد الإجابات الصحيحة من الكلمات المختلفة حيث لا تحسب الكلمات المتشابهة في العلامة الخام ولكن ينظر لها لمعرفة مدى صدق الاختبار حيث إذا كانت الإجابات غير الصحيحة في الكلمات المتشابهة (6) فأكثر يكون الاختبار غير صادق. وبعد ذلك يتم استخراج العلامة التائية والرتبة الميئنية والتقدير الوصفي للأداء من دليل الاختبارات.

النشاط التدريبي(2)

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء.
- يناقش الباحث المعلمين ببعض الأسئلة التي يطرحونها حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب.
- يوضح الباحث للمعلمين المقصود بالعلامات المعيارية والمئينية والتقدير الوصفي للأداء.
- ينبه الباحث المعلمين إلى أنَّ درجة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة يجب أن تقع في أغلب الاختبارات الإدراكية أو في بعض أو أحد منها في مستوى القدرة دون المتوسط أو مستوى القدرة دون مستوى الكفاية والتي تكون علامة التقدير الوصفي للأداء فيها بين (-1 إلى-2).

يوضح الباحث للمعلمين أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة يعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر في العمليات النمائية للإدراك السمعي أو البصري. وبالتالي لا بد من استبعاد التلاميذ الذين لا يعانون من أي صعوبة في عملية الإدراك السمعي أو البصري وذلك عند القيام بتشخيصهم باستخدام الاختبارات الإدراكية التي سوف يتم التدرب عليها، بمعنى لابد من استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجات معيارية من (+1 إلى +2 انحراف معياري فوق المتوسط على جميع الاختبارات الإدراكية) .

بعد ذلك يشرح الباحث للمعلمين كيفية تطبيق اختبار مهارات التحليل السمعي وذلك من خلال عرض المادة العلمية (3) باستخدام برنامج (power point) على الحاسوب، منبهاً المعلمين إلى ضرورة الانتباه جيداً للقيام بالنشاط التدريبي(3).

المادة العلمية (3)

1- اختبار مهارات التحليل السمعي:(10) دقائق

وصف الاختبار:

يتألف هذا الاختبار من كلمات بسيطة ومركبة إذا حذف جزء معين منها يبقى جزء يشكل كلمة ذات معنى معروف . يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطفل ويطلب منه أن يلفظ الجزء الباقي بعد حذف جزء معين يذكره الفاحص للطفل، وقد روعي في اختيار الكلمات تفاوت المقاطع الصوتية التي تتألف منها الكلمات كما روعي في كل من هذه الكلمات أن يبقى منها جزء يؤلف كلمة ذات معنى عند حذف جزء أول الكلمة أو وسطها أو نهايتها

غرض الاختبار:

تقييم قدرة الطفل على تحليل أنماط صوتية إلى مكوناتها الجزئية، والتعرف إلى النمط الصوتي الناتج عند حذف جزء معين من النمط الأصلي، ويهدف الاختبار أيضاً إلى معرفة جوانب القصور في مهارة التحليل الصوتي ،وما يمكن أن يترتب عليها من ضعف في الأداء المدرسي. وبخاصة في مهارات القراءة والتهجئة والإملاء.

تعليمات التطبيق:

1- التطبيق الفردي

2- تكون جلسة الطفل بجانب الفاحص وبشكل لا يرى فيه وجه الفاحص أثناء نطق الكلمات.

3- تعطى الأمثلة بوضوح ويمكن إضافة شرح بسيط إذا سأل الطفل ولكن نتوقف عن تطبيق الاختبار إذا لم يستوعب الطفل المهمة الاختبارية بعد الشرح والأمثلة.

تعليمات التصحيح:

1- تعتبر الإجابة صحيحة إذا قام المفحوص بنطق المقطع الصوتي المتبقي بعد حذف المقطع الآخر من الكلمة، وتعد الإجابة خطأ إذا فشل الطفل في التعرف إلى الجزء المتبقي ونطقه.

2- الإجابة الصحيحة تأخذ علامة والخطأ تأخذ صفر

3- العلامة القصوى (14) درجة.

النشاط التدريبي (1)

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء.

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1. ما المقصود بمحك التباين؟
2. ما المقصود بمحك صعوبات العلميات النمائية؟
3. أين تقع درجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة على اختبار الذكاء للرافن ؟
4. ما علامة التقدير الوصفي للأداء التي يمكن أن يأخذها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة على أحد الاختبارات الإدراكية؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بتطبيق اختبار رافن على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قِبَلِهِمْ بأنهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة (وهم التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة والكتابة ولا يعانون من أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اجتماعية أو انفعالية) ثم استبعاد التلاميذ الذين تكون درجاتهم منخفضة على الاختبار، أي استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجة تقع في المئين (25) فما دون.

الجلسة الرابعة عشر:

عنوان الجلسة: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة (4).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق الاختبارات التالية: اختبار مهارات التحليل السمعي، اختبار الذاكرة السمعية، اختبار التداعي البصري والحركي، اختبار التكامل البصري الحركي.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يطبق المعلم المتدرب اختبار مهارات التحليل السمعي.

2- أن يطبق المعلم المتدرب اختبار سعة الذاكرة السمعية.

3- أن يطبق المعلم المتدرب اختبار التداعي البصري الحركي.

4- أن يطبق المعلم المتدرب اختبار التكامل البصري الحركي.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال استخدام برنامج (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة . 3- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.4 - الاختبارات الإدراكية سابقة الذكر مع دليل استخدامها.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (5) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (كيفية استخدام الاختبارات في التشخيص).
- يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") من خلال برنامج (power point) طالباً منهم الانتباه جيداً للقيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية(1)

1 – اختبار سعة الذاكرة السمعي: (10) دقائق

وصف الاختبار:

يتألف من خمسة مستويات، كل مستوى يتضمن ثلاثة سلاسل من الكلمات الشائعة في لغة الطفل، وكل سلسلة تبدأ بكلمتين وتنتهي بست كلمات، وتتكون كل كلمة من مقطع صوتي واحد ،ويطلب من الطالب إعادة الكلمات التي يقرئها الفاحص ولا يشترط الترتيب في إعادة الكلمات.

غرض الاختبار:

الكشف عن الأطفال الذين يشك بأن لديهم قصور في الذاكرة السمعية

تعليمات التطبيق:

1–التطبيق الفردي

2–التأكد من عدم وجود أعراض مرضية ذات علاقة كالرشح والتهاب الأذن

3–يجلس الطفل مقابل الفاحص ويطلب الفاحص من الطفل عدم النظر إلى وجه المفحوص

4–معيار التوقف إذا فشل الطفل في جميع فقرات المستوى

5–لا تعاد أي من فقرات حتى لو طلب الطفل ذلك

تعليمات التصحيح

1– إذا أعاد الفاحص كلمات السلسة بغض النظر عن ترتيبها يأخذ العلامة.

2– تعتبر الإجابة خاطئة إذا أضاف أو حذف منها أي كلمة.

3– توضع دائرة حول العلامة المستحقة و إشارة X على الإجابة الخاطئة.

4– العلامة الكلية هي مجموع النقاط التي حصل عليها من الإجابات الصحيحة.

5– العلامة الدنيا صفر والعلامة القصوى 60.

6– نقوم باستخراج العلامات التائية المناظرة للدرجة الخام التي يحصل عليها الطفل.

7– نقوم باستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء المناظرة للدرجة المعيارية التائية.

النشاط التدريبي (1)

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء.

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثالثة على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية (2)

2- اختبار التداعي البصري الحركي: (10) دقائق

وصف الاختبار :

اختبار غير لفظي يتكون من ثلاثة مجموعات من الفقرات ، كل مجموعة تتضمن عشرين حرفاً، ويقع تحت كل حرف مربع فارغ ، ولكل حرف رمز يقترن به.

غرض الاختبار:

يهدف لقياس القدرة على استدعاء صور بصرية من الذاكرة و القدرة البصرية الحركية، والقدرة على التتابع البصري وقد يعتبر الضعف في الأداء على هذا الاختبار ذوو دلالة على الضعف في الإملاء والقراءة .

تعليمات التطبيق

1- يطبق الاختبار فردياً أو جماعياً

2-إعطاء المفحوصين قلم رصاص بدون ممحاة

3- تطبيق الفقرات التجريبية

4- يتم التوقف بعد الانتهاء من الفقرات التجريبية

5- إذا ارتكب المفحوص أخطاء في الفقرات نصحح له دون إيقاف التوقيت وبعدها لا تقدم له أي مساعده

6- يوقف الاختبار بعد انتهاء الوقت أو إذا أنهى المفحوص قبل ذلك

تعليمات التصحيح

1. تعطى درجة واحدة لكل فقرة صحيحة.
2. تعتبر الفقرة صحيحة إذا كانت رسمة المفحوص مشابهة للأصل ولو لم تكن دقيقة تماماً.
3. يعطى المفحوص علامات إضافية حسب الجدول المرفق في الدليل إذا أجاب المفحوص على جميع الفقرات بشكل صحيح قبل انتهاء الزمن المحدد (180) ثانية.
4. نقوم باستخراج العلامات التائية والمئينية المناظرة للدرجة الخام التي يحصل عليها الطفل.
5. نقوم باستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء المناظرة للدرجة المعيارية التائية والمئينية.

النشاط التدريبي (2)

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء.

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الرابعة على المعلمين (المادة العلمية "3") طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(3).

المادة العلمية(3)

3- اختبار التكامل البصري الحركي: (10) دقائق

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من أربع وعشرين شكلاً، متدرجة في التركيب والصعوبة، تبدأ بالأشكال البسيطة ثم تصبح أكثر صعوبة وتركيباً.

غرض الاختبار:

قياس قدرات الطفل الإدراكية في التوجه والتخطيط الحركي والإدراك البصري والقدرة على التحكم بالإنجاز. وتقييم مستوى التكامل البصري الحركي، وتشخيص جوانب القصور في هذه القدرة وما يمكن أن يترتب عليه من ضعف في الأداء المدرسي وبخاصة في مهارات الكتابة.

تطبيق الاختبار:

1- يطبق الاختبار فردياً أو جماعياً.

2- يزود المفحوص بقلم رصاص بدون ممحاة.

3- يتم رسم الأمثلة أمام المفحوص.

4- بعد ذلك يرسم المفحوص ويعلق الفاحص في حال وجود خطأ.

5- الوقت غير محدد ولكن يوقف الاختبار بعد ساعة ونصف.

6- معيار التوقف ستة أخطاء متتالية في الأشكال الستة الأولى ثم أربعة أخطاء متتالية.

تعليمات التصحيح:

تعطى الإجابة الصحيحة لكل من الفقرات 1 إلى 9 نقطة واحدة.

ولكل من الفقرات 10 إلى 16 نقطتين.

ولكل من الفقرات 17 إلى 21 ثلاث نقط.

ولكل من الفقرات 22 إلى 24 أربع نقاط.

وتكون العلامة الكلية مجموع النقاط المتحققة على الفقرات التي كانت إجاباتها صحيحة.

العلامة الدنيا= صفر ، العلامة القصوى = 50 درجة.

ملاحظة: معايير الإجابة الصحيحة موجودة في ملحق الاختبار.

النشاط التدريبي(3)

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق بعض بنود الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء. بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الرابعة على المعلمين (المادة العلمية "4") طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(4).

المادة العلمية (4)

4-اختبار التحليل البصري : (10) دقائق

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار من ثمانية عشر شكلاً هندسياً، متدرجة في تركيبها تتشكل من توصيل النقاط مثبتة على أرضية الشكل بخطوط مستقيمة، وعلى الطالب أن يقوم برسمها ومحاكاتها.

غرض الاختبار:

يهدف لتقييم مهارات الأطفال في التحليل البصري، ويكشف عن أية صعوبات يعاني منها الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي في أي مهارة لها صلة بالقراءة أو الكتابة.

تطبيق الاختبار:

1. قد يكون الاختبار فردي أو جماعي.
2. يزود المفحوص بقلم رصاص بممحاة.
3. يوضح الفاحص للطفل كيفية التطبيق(يتم رسم الأمثلة أمام المفحوص والطلب منه محاكاة ذلك)
4. معيار التوقف 3 أخطاء متتالية والزمن غير محدد.

تعليمات التصحيح:

1- تعتبر الإجابة صحيحة إذا توفر في الشكل العدد الصحيح من الخطوط ومع مراعاة وضوح الزوايا

2- تعتبر الإجابة خاطئة إذا أضاف المفحوص أية خطوط أو حذفه.

3- يعطى المفحوص علامة واحدة على كل إجابة صحيحة.

5- العلامة الدنيا صفر والعلامة القصوى 18.

النشاط التدريبي (4)

أخي المعلم/أختي المعلمة:

- يقوم الباحث بتقسيم المعلمين إلى أزواج طالباً من كل زوج تطبيق بنود الاختبار ثم القيام بعملية التصحيح واستخراج علامة التقدير الوصفي للأداء.
- بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في إجاباتهم على الأسئلة الواردة حول الاختبار وكيفية تطبيقه وتصحيحه مستخدماً التعزيز المناسب.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1- كيف نطبق محك صعوبة العمليات النمائية؟

2- ميز بين أغراض اختبار التكامل البصري الحركي واختبار التداعي البصري الحركي؟

3- كيف نستخرج علامات التقدير الوصفي للأداء على جميع الاختبارات الإدراكية؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بتطبيق الاختبارات الإدراكية (التي تم التدرب عليها) على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قِبَلِهِمْ بأنهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة وهم التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة والكتابة ولا يعانون من أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اجتماعية أو انفعالية ويتميزون بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق متوسطة على اختبار رافن للذكاء، ثم استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة على جميع الاختبار الإدراكية دون استثناء، أي استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على علامة تقدير وصفي للأداء بين (+1) أو (+2) في جميع الاختبارات الإدراكية بدون استثناء.

الجلسة الخامسة عشر:

عنوان الجلسة: تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة (5).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وبخطوات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يطبق المعلم بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

2- أن يحدد المعلم الخطوات التي يجب أن يقوم بها لتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة . 3- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.4- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي للدكتور فتحي الزيات وصفحة التقدير والتشخيص.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: (دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز).

محتوى وإجراءات الجلسة: (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (كيفية استخدام الاختبارات في التشخيص).

يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") من خلال برنامج (power point) طالباً منهم الانتباه جيداً للقيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية(1)

أولاً- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي:(15) دقيقة

هذه البطارية من إعداد الدكتور فتحي الزيات(2007) وتتكون من (80) بنداً موزعة بالتساوي ضمن مجالات فرعية تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات المهارات الاجتماعية والانفعالية **(الإفراط في**

النشاط، التشتت أو اللانتباهية، ضعف مفهوم الذات، قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي، والاعتمادية)، بمقدار(10) بنود لكل مقياس فرعي يُطلب فيها من الفاحص الإجابة عن كل بند بوضع إشارة (×) أمام كل بند وتحت الدرجة المعبّرة برأيه بأن المفحوص يمتلك الخاصية السلوكية المميزة لصعوبات المهارات الاجتماعية أو الانفعالية وفق تدرج (دلفاي) (دائماً – غالباً– نادراً – أحياناً – لا تنطبق).

حيث تعطى دائماً(4) ، غالباً(3) ، أحياناً(2) ، نادراً(1) ، لا تنطبق(0) صفر.

والاستنتاجات التشخيصية لهذه المقاييس تكون على الشكل التالي:

- **لا يوجد لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة:** هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في جميع مقاييس التقدير التشخيصية تقع عند الدرجة(22) أو أقل.
- **يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة خفيفة في السلوك الاجتماعي والانفعالي:** هذا التشخيص يقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير تقع بين الدرجة(23–28).
- **يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة متوسطة في السلوك الاجتماعي والانفعالي:** هذا التشخيص يقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير تقع بين الدرجة(29–33).
- **يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة شديدة في السلوك الاجتماعي والانفعالي:** هذا التشخيص يقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير أكثر من (33).

النشاط التدريبي (1)

- يقوم الباحث بتوزيع بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وصفحة التقدير والتشخيص على كل معلماً ومعلمة، طالباً منهم قراءتها جيداً ثم تطبيقها على أحد التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.
- بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول البطارية وكيفية تطبيقها وتصحيحها مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم الانتباه جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية (2)

ثانياً- خطوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة: (15) دقيقة.

الخطوة الأولى: التعرف على التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة والكتابة (أي التلاميذ الذين يحصلون على علامة تقل عن (5) درجات في اختبارات القراءة والكتابة التي يستخدمها المعلم في صفه).

الخطوة الثانية: العودة إلى السجلات المدرسية للتلاميذ الذين تم اختيارهم في الخطوة السابقة، وذلك لدراسة التاريخ التحصيلي في القراءة والكتابة لكل تلميذ، بهدف اختيار التلاميذ الذين استمر ضعف التحصيل لديهم من سنة لأخرى وفق المحصلات الدراسية.

الخطوة الثالثة: تطبيق (محك الاستبعاد) أي استبعاد التلاميذ الذين تم اختيارهم من الخطوة السابقة ويعانون من إعاقة معينة(عقلية، سمعية، بصرية، حركية، انفعالية) وذلك بالعودة إلى سجلاتهم الصحية ومن خلال الملاحظة المباشرة لهم.

الخطوة الرابعة: تطبيق اختبار رافن(المصفوفات المتتابعة لرافن) على التلاميذ الذين تم اختيارهم من الخطوة السابقة وفق(محك التباعد) لتحديد التباعد بين الذكاء والتحصيل في القراءة والكتابة وفق معادلة عدد السنوات في المدرسة التالية: مستوى الصف المتوقع= عدد السنوات في المدرسة × حاصل الذكاء على الاختبار ÷ 100 +1

وبعد ذلك يستبعد التلاميذ الذين يكون مقدار التباعد بين مستوى الصف المتوقع في القراءة أو الكتابة ومستواه الحقيقي من(2) سنة فأكثر.

الخطوة الخامسة: تطبيق محك العمليات النمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الإدراك السمعي أو البصري. وذلك باستخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية التي سبق وتم التدرب عليها، ثم يستبعد التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة على جميع الاختبار الإدراكية دون استثناء، أي استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على علامة تقدير وصفي للأداء بين (+1) أو (+2) في جميع الاختبارات الإدراكية بدون استثناء.

الخطوة السادسة: تطبيق محك اضطراب السلوك الانفعالي والاجتماعي المرتبط بصعوبات التعلم باستخدام بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي للدكتور فتحي الزيات(2007)، ثم استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجات تقل عن(33) درجة بحسب مفتاح التصحيح، على جميع المقاييس الفرعية للبطارية.

الخطوة السابعة: وفي هذه المرحلة يتم كتابة نتائج التشخيص، حيث يتم صياغة عبارات تشخيصية، من شأنها أن تفسر عدم قدرة التلميذ على التعلم.

الخطوة الثامنة: يتم في هذه الخطوة تطوير برنامج علاجي، بناء على فروض التشخيص التي تم وضعها.

النشاط التدريبي(2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- سبق أن قمت بخطوات التشخيص الخمس الأولى، ما هي الصعوبات التي واجهتك أثناء القيام بها؟
- ما المقصود بصياغة عبارات تشخيصية ؟
- هل يمكن بناء برنامج علاجي دون القيام بخطوات التشخيص ؟ لماذا؟

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1- كيف نطبق محك اضطراب السلوك الانفعالي والاجتماعي المرتبط بصعوبات التعلم ؟
2- هل المعلم هو الشخص المناسب للقيام بتشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة؟ ولماذا؟
3- اشرح خطوات تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة بشكل مختصر؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث المعلمين بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي للدكتور فتحي الزيات(2007) على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قِبَلِهِمْ بأنهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة **(وهم التلاميذ الذين يعانون من تحصيل منخفض في القراءة والكتابة ولا يعانون من أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اجتماعية أو انفعالية ويتميزون بدرجة ذكاء متوسطة أو فوق متوسطة على اختبار رافن للذكاء، ويعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر في مهارات الإدراك البصري أو السمعي وذلك من خلال استخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية للدكتور راضي الوقفي)**، ثم استبعاد التلاميذ يحصلون على درجة تقدير أقل من (33) درجة بحسب مفتاح التصحيح على جميع المقاييس الفرعية للبطارية بدون استثناء.

الجلسة السادسة عشر:

عنوان الجلسة: استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة (1).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعرف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1. أن يوضح المعلم المتدرب الطريقة الكلية واستراتيجياتها في تعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة .
2. أن يوضح المعلم المتدرب الطريقة الجزئية واستراتيجياتها في تعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة.

مدة الجلسة: 50 دقيقة .

الوسائل المستخدمة في الجلسة: - أوراق عمل تحتوي على(المادة العلمية والأنشطة التدريبية). - الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة. - أقلام ملونة والسبورة. - ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: طريقة دراسة النصوص- طريقة الحوار والمناقشة – التغذية الراجعة – التعزيز.

محتوى وإجراءات الجلسة: (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (5) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (استراتيجيات تعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة).

يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية(1)

أولاً- الطريقة الكلية واستراتيجياتها في تعرف الكلمة: (20) دقيقة

- هي الطريقة التي يتعلم فيها التلاميذ تشخيص الكلمات وتعرفها كوحدات كلية لا على أساس أنها سلسلة من الأصوات.
- يؤكد القائلون بالطريقة الكلية في تعليم القراءة أن الاستماع والكلام والقراءة والكتابة فعاليات لغوية ترتبط ارتباطاً قوياً فيما بينها ومتبادلة في طبيعتها.
- يطلق بعض المؤلفين عليها طريقة (القمة – القاعدة) أي السير من المعنى إلى تعرف الكلمة.

- هذه الطريقة تركز على المتعلم على أساس أن معارف القارئ وكفاءته اللغوية الشفوية تلعب الدور الأساسي في استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وهكذا فتعليم القراءة يجب أن يصاحبه تعليم الكتابة والمحادثة والقواعد .
- إن المبدأ الذي يسود الصفوف التي تستخدم الطريقة الكلية في اللغة هو أن الخبرات القرائية والكتابية تنجم عن المواقف ذات المعنى .
- أن غالبية التلاميذ من صفوف المدرسة الابتدائية يتعلمون تعرف الكلمة بالطريقة الكلية، وذلك من خلال التأكيد على أهمية المعنى مسترشدين في ذلك بسياق القصص والنصوص ذات المعنى .

ومن أهم الأساليب التي تستخدم بهذه الطريقة:

- **أسلوب الخبرة اللغوية:** تعتبر طريقة الخبرة اللغوية حلقة وصل بين لغة التلميذ واللغة الفصيحة المتعلمة، حيث ينطلق هذا الأسلوب في تعليم البدء بالقراءة وتعرف الكلمة من قدرات التلميذ ومعارفه اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بحيث يمكن إحداث الانتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة الكتابية. ويشجع هذا الأسلوب التلميذ على أن يعتمد على التكرار والتشخيص البصري وتلميحات السياق لتعرف الكلمات.

وكثيرا ما ينظر إلى هذا الأسلوب على أنه أسلوب تعلم فنون اللغة، لأنه يكامل بين اللغة الشفوية والكتابة والقراءة، وقد تم تطوير عدة أساليب لتعليم الخبرة اللغوية من بينها الأسلوب الذي يعرف أحياناً بأسلوب القصة وذلك بهدف: (تعليم مفهوم أن النص كلام مكتوب – تعليم مهارات الوعي اللغوي للجملة وتجزئة الكلمة – تعليم السير في القراءة من اليمين إلى اليسار– تعليم تعرف الكلمات سواء كانت واردة في نص أو كانت منفردة) أما الافتراض الذي يقوم عليه هذا الأسلوب فهو وجود اعتماد متبادل بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة يمكُن من استخدام اللغة الشفوية كأساس لتطوير مهارات تعرف اللغة المكتوبة أو بكلمات أخرى أن ما يفكر به الأطفال يمكن أن يتكلموا عنه، وما يتكلمون عنه يمكن أن يكتبوه وان ما يكتبوه يمكن أن يقرؤوه (الوقفي ،2003،ص 399).

- **برنامج القراءة العلاجية:** هو برنامج وقائي وضع للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة خلال سنتهم الأولى من تعليم القراءة. ويهدف البرنامج التعجيل برفع مستوى التلاميذ القرائي كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريق الكلية في القراءة.

يتم تعليم هذا الأسلوب من خلال هذه الخطوات:

1. يقوم المعلم بتعليم الكلمات للتلاميذ من خلال استخدام مواد قرائية مألوفة لديهم لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.

2. يقوم المعلم بملاحظة التلاميذ أثناء قراءاتهم، وتسجيل هذه الملاحظات وذلك لوضع أهداف تدريسية من خلال هذه الملاحظات.
3. يقدم المعلم فرصاً متعددة للتلاميذ لكتابة الكلمات الجديدة، ويطلب منهم سماع أصواتها، وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية الطلاقة لديهم من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي بالأصوات.
4. يطلب المعلم من التلاميذ اختيار كتب جديدة للقراءة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المعلم والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد الذي وقع الاختيار عليه(الزيات،1998،478)

- **الأسلوب تعددي الحواس:** هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات الحركية واللمسية والسمعية والبصرية، ويشار للبرامج المتعددة الحواس بالمختصر (VAKT)، المأخوذة من الحروف الأولى لكلمات الطريقة Visual Auditory Kinesthetic) (Tactile،وتعني البصرية والسمعية والحركية واللمسية (الوقفي ،2003).
- **أسلوب فيرنالد:** يعد أسلوب فيرنالد من الأساليب تعددية الحواس الخاصة بالتلاميذ الكليين، حيث تختار المفردات وتعلم كل كلمة كوحدة متكاملة، حيث يكتب التلميذ الكلمة لتطوير معرفته وإدراكه بالكلمة، ويتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل، **<u>في المرحلة الأولى</u>:** يختار التلميذ الكلمة المراد تعلمها بنفسه، يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم ألوان بحروف كبيرة، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بإصبعه ملامساً الورقة، مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها، ومع تتبع الطفل للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها الطفل. وتتكرر هذه العملية حتى يستطيع الطفل كتابتها على نحو صحيح اعتماداً على ذاكرته، ويتم تجميع الكلمات التي تعلمها الطفل في الملف الخاص به. ثم يتم تكليفه بكتابة قصة مستخدماً جميع الكلمات التي تعلمها. وأخيراً تطبع قصة الطفل كي يستطيع قراءة قصته الخاصة المكونة من كلمات تمثل اختياراته الذاتية. **أما <u>المرحلة الثانية</u>:** يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، مع ترديد الطفل لها لنفسه ثم يكتبها. **والمرحلة الثالثة:** تتم فيها القراءة حيث ينظر التلميذ للكلمة ويقرؤها دون كتابة، وبهذا يستطيع التلميذ القراءة من الكتب، بمعنى انه يستطيع " توظيف القراءة " . **أما المرحلة الرابعة:** فيتعرف فيها التلميذ الكلمة من خلال مقارنتها بكلمة معروفة لديه أو بجزء من كلمة معروفة لديه (إي سبق وتعلمها) وبهذا يصل إلى مرحلة " تعميم المعرفة " (السبايلة، 2004، 37).

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- ما المقصود بالوعي الصوتي والوعي اللغوي؟
- أعطي مثالاً لكيفية تطبيق أسلوب فيرنالد؟
- يقوم الباحث بتنبيه المعلمين بأن الطريقة الكلية تفيد التلاميذ في توسيع المفردات البصرية لديهم، إلا أنها لا تساعدهم على تكوين استراتيجيات تمكنهم من تحليل الكلمات الجديدة أو غير المألوفة لديهم، فمعرفة التلميذ لكلمتي" جار ينجو " نتيجة التعليم السابق لا تمكنه بالضرورة من معرفة كلمتي " مار ، ينمو " . ولذلك لابد من تعليم التلميذ الطريقة الأخرى وهي الطريقة الجزئية.
- بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول الطريقة الصوتية واستراتيجياتها مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية(2)

ثانياً – الطريقة الجزئية(الصوتية) واستراتيجياتها في تعرف الكلمة: (20) دقيقة.

الطريقة الصوتية هي الطريقة التي تبدأ بتكوين الوعي الصوتي والوعي اللغوي الذي تتحقق به قدرة الطفل على تجزئة الجمل إلى كلمات وتجزئة الكلمات إلى مقاطعها وأصواتها المكونة لها. على أمل أن يصار بنتيجة تكرار التعرض إلى الحروف والأصوات التي تجسدها هذه الحروف إلى استخدامها معاّ في نطق الكلمات وتعرفها حيثما وقعت. وتبدأ العملية بطيئة في البداية إلا أنها تصل إلى مستوى من السرعة والآلية بنتيجة الممارسة والتدريب. ينظر البعض إلى هذه الطريقة في تعليم القراءة على أساس أنها طريقة القاعدة – القمة، حيث تكون القراءة بشكل أساسي عملية ترجمة وترميز وتحليل. فالقارئ ينتبه إلى الحروف ويتوقع الكلمات التي تكونها هذه الحروف ويتوقع أيضاً كيف تتجمع هذه الكلمات مع بعضها البعض على شكل جمل. وما المعاني التي تأخذها عندئذ. أما الاستيعاب وفق هذه المنظور فهو حصيلة آلية للتعرف الدقيق للكلمات.

وعلى الرغم من أن تعليم القراءة وفق الطريقة الصوتية عنصر حاسم في علاج القراءة إلا أن معظم الأطفال ذوي صعوبات القراءة يواجهون صعوبات قوية في اكتساب هذه المهارة بسبب الخلل الواضح لدى هؤلاء التلاميذ في قدرتهم على التحليل الصوتي (الوقفي، 2003 ، 395) **ومن أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في الطريقة الصوتية في تعليم تعرف الكلمة ما يلي:**

- **الطريقة التحليلية في تعلم الأصوات:** تعتمد هذه الطريقة على قدرات التلاميذ في رؤية أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات التي يعرفونها مسبقاً، وقدرتهم على أن يستنتجوا من هذه الكلمات العلاقات بين

الصوت والرمز في اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، وتتطلب هذه الطريقة في تعليم الأصوات أن يكون التلميذ على معرفة بعددً من الكلمات البصرية، **وتتكون هذه الطريقة من ثلاث خطوات:**

- **اختيار الكلمات:** أختر مجموعات من الكلمات التي تتشابه كل مجموعة منها في العلاقات بين الصوت والرمز. أكتب كلمات المجموعة على السبورة. اطلب من التلاميذ أن ينظروا إلى الكلمات وأنت تقرؤها لهم

مثال (قاس ، قام، قال، قار). ساعد التلاميذ في أثناء النقاش على استنتاج التعميمين التاليين: جميع الكلمات تبدأ بالحرف نفسه وجميع الكلمات تتشابه في الصوت الأول(قا). اطلب من التلاميذ أن يضعوا خطاً تحت الحروف المتماثلة في الكلمات. قم بوضع قائمة أخرى من الكلمات التي يشترط أن تكون من المخزون اللغوية الشفوية للطالب والتي تتماثل في الصوت الأول من كل منها، واطلب منهم وضع خط تحت الأصوات المتشابهة، وكلفهم بأن يضيفوا كلمات أخرى تتجانس وكلمات المجموعة.

- **إبدال الصوت:** هنا يطلب من التلاميذ إبدال الأصوات في الكلمات لتعطينا كلمات جديدة.
- **استخدام السياق:** حيث يقوم التلاميذ بقراءة الكلمات الجديدة في جمل حتى يتم التأكد من قدرتهم على قراءتها ضمن سياق (السبايلة ، 2004 ، 37– 38).

- **الطريقة اللغوية:** في هذه الطريقة تعلم الكلمات تبعاً لما تنتمي إليه ككليات فقط، ففي بداية القراءة تقدم الكلمات التي تحتوي على حروف علة قصيرة، وتتكون من النسق (حرف ساكن – العلة – حرف ساكن) وتختار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة التهجئة مثل كلمات (نام ، هام ، سام) حيث يجب أن يتعلم الطفل العلاقة بين أصوات اللغة والحروف (صوت وشكل الحرف) وهنا لا يتعلم الطفل أصوات الحروف مباشرة، بل يتعلمها من خلال أقل الفروق بين الكلمات التي لها تهجئات غير منتظمة، حيث تقدم للطالب كلما تقدم في مساره التعليمي. وبعد أن تعطى الكلمات في النسق الإملائي، توضع هذه المفردات مع بعضها لتشكل جملاً. أي بعد أن يجري تعلم الكلمات مع نماذج التهجئة (الوقفي ،2003، 405–407) (السبايلة ، 2004، 38).
- **الأسلوب تعددي الحواس – جلنغهام /ستلمان:** تقوم هذه الطريقة على أساس تعليم القراءة بالاعتماد على الحواس البصرية والسمعية واللمسية والحسية في نفس الوقت، لكنها تختلف عن طريقة فيرنالد في أنها تنطلق في تعليم القراءة من الوحدة الصوتية (الحرف) مروراً بالكلمة وانتهاء بالنصوص. حيث تبدأ بتعليم الأطفال أصوات الحروف ثم ربط الحروف الساكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة وبعدها

توضع الكلمات في جمل وقصص. وقد أطلق عليها جلنغهام وستلمان اسم الطريقة الترابطية لأنها تعمل على:

- ربط الرموز البصرية مع اسم الحرف.
- ربط الرموز الصوتية مع اسم الحرف.
- ربط إحساس أعضاء الكلام عند التلميذ في تسمية الحروف وأصواتها(البطاينة وآخرون ،2005،150)

ويتم التعلم وفق هذا الأسلوب ضمن الإجراءات التالية:

أولاً- تعليم الحروف والأصوات: يُستخدم في تعليم أسماء الحروف وأصواتها الارتباط القائم بين الحواس البصرية والسمعية والحركية. ويتطلب تعليم العلاقة بين الصوت والرمز قيام الطالب بثلاثة ارتباطات:

1. **الربط في القراءة:** يُعلم التلاميذ ربط الحرف المكتوب باسمه ومن ثم صوته. فالمعلم يبدأ بعرض الحرف ويذكر اسمه ويكرر التلاميذ اسمه ثم ينتقل إلى تعليمهم صوت الحرف.
2. **الربط في التهجئة الشفوية:** يُعلم التلاميذ كيف يربطون الصوت الشفوي باسم الحرف، ولكي يتم ذلك ينطق المعلم الصوت ويطلب من التلاميذ إعطاءه اسم الحرف المقابل لذلك الصوت.
3. **الربط في التهجئة الكتابية:** يتعلم التلاميذ كتابة الحرف من خلال ما يقوم به المعلم من نمذجة للحرف وتتبع التلاميذ للحرف ونسخه وأخيراً كتابته من الذاكرة. ويقوم التلاميذ بربط صوت الحرف بالحرف المكتوب وذلك بأن يوجههم المعلم إلى أن يكتبوا الحرف الذي يعطي الصوت الذي ينطقه.

ثانياً- تعليم الكلمات: بعد أن يتقن التلاميذ عدداً مناسباً من الحروف(10 حروف مثلاً) يأخذ المعلم في دمج هذه الحروف لتشكل كلمات. ويصار إلى حفظ الكلمات التي تتشكل من هذه الحروف في صندوق الكلمات بعد كتابتها على بطاقات بيضاء كما يُعلم التلاميذ قراءة هذه الكلمات وتهجئتها.

لتعليم دمج الحروف وقراءتها توضع بطاقات التمرين المكتوب عليها الكلمات على الطاولة أو توضع في لوحة جيوب. كما يطالب التلاميذ بإعطاء أصوات الكلمات بالترتيب مكررين هذه العملية مرات متعددة بسرعات متزايدة، ثم ببطء إلى أن يستطيعوا نطق الكلمة. ويستخدم هذا الإجراء في تعليم الكلمات الجديدة، وتستخدم النشاطات التمرينية والنشاطات الموقتة في تدريب الطلاب على قراءة هذه الكلمات.

أما فيما يتعلق بتعليم الهجاء فإنه يصار إلى تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية بعد بضعة أيام من تعليم دمج الحروف. وعلى هذا فالمعلم عند تعليمه الهجاء يلفظ الكلمة التي يستطيع التلاميذ قراءتها بسرعة أولاً ثم ببطء ويسال الطلاب بعد ذلك: ما الصوت الأول الذي سمعتوه؟ ما الحرف الذي ينطق دَ ؟ ثم يقوم

التلاميذ بإبراز بطاقة الحرف دَ وعند إبراز جميع البطاقات التي تكون كلمة دَرَسَ يقوم التلاميذ بكتابة الكلمة.
وبعد أن يلفظ المعلم كلمة دَرَسَ:

يكرر التلميذ– يسمي التلميذ الحروف – يكتب الطالب كل حرف – يقرأ التلميذ

دَ دَ رَ سَ دَ رَ سَ دَ رَ سَ

وبعد بضعة أيام من التمرين على الدمج والتهجئة الشفوية المتواقتة ينبغي جعل التلاميذ يدققون أخطاءهم. ومع استمرار تعلم التلميذ كلمات جديدة وتمرنه عليها، فإنه يتعلم أيضاً ارتباطات جديدة بين الصوت والصورة. ومع تزايد تقديم البرامج يصار إلى إضافة كلمات جديدة إلى صندوق الكلمات.

ثالثاً – تعليم الجمل والقصص: عندما يستطيع التلميذ قراءة وكتابة كلمات من ثلاث أصوات يُبدأ بقراءة الجمل والقصص. ويبدأ ذلك بقراءة قصص قصيرة دقيقة البناء. وتمارس قراءة هذه القصص بشكل صامت إلى أن يعتقد التلاميذ بقدرتهم على قراءتها قراءة جهرية صائبة. ويمكنهم مع ذلك في أثناء القراءة الصامتة طلب مساعدة المعلم حيث يمكن أن يلفظ بعض الكلمات التي تشذ عن القواعد الصوتية أو يلمح للتلميذ كيفية نطق الكلمات الصوتية العادية. ثم يقرأ التلاميذ القصة قراءة جهرية بحيث يراعي أن تكون القراءة معبرة. ثم يصار في نهاية الأمر إلى إملاء القصص على التلاميذ. **ومن الأمثلة على هذه القصص:**

سامي رأى رامي. صافح سامي رامي. لعب سامي ورامي. جاء يوسف. دعا سامي يوسف للعب. فرح يوسف. تعب سامي ورامي من اللعب. راح سامي ورامي ويوسف إلى البيت.

النشاط التدريبي(2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- أعط مثالاً لكيفية تطبيق الطريق التحليلية في تعلم الأصوات؟
- أعطي مثالاً لكيفية تطبيق أسلوب جلنغهام/ ستلمان في تعلم الحروف والأصوات؟

وبعد العرض السابق لأساليب تعرف الكلمة يوضح الباحث للمعلمين أنه مهما تعددت هذه الطرائق وتنوعت فإنها يجب أن تستهدف تكوين القدرة لدى التلميذ في المجالات التالية :

1- المهارة في عمليتي التجميع الصوتي والبصري لأجزاء الكلمة .
2- معرفة عدد كبير من العناصر البصرية والتركيبية والصوتية للكلمات .
3- القدرة على التعرف بصرياً على عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز المكتوب والمعنى.
4- المهارة في استخدام مؤشرات السياق وغير ذلك من المعينات الأخرى في التعرف على المعنى.

5- المهارة في استخدام أساليب إدراكية تتسم بالكفاءة والمرونة في التحليل البصري للكلمات ، وتقسيمها إلى عناصر يمكن استخدامها في عملة التعرف (الوقفي ،2003، 418).

وبعد عرض الباحث لأهم الأساليب التي تستخدم في تعليم تعرف الكلمة لذوي صعوبات القراءة القائمة على الطريقة الكلية والصوتية يوضح الباحث للمعلمين بأن التعليم الجيد للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يجب أن يقوم على الجمع بين الأسلوبين. (الكلية – الجزئية) ويوضح لهم بأن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن مهارات تعرف الكلمة واكتساب الطلاقة في القراءة ، يشكلان حجر للعثرة أمام التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأن الطرائق التي تبنى على الأساس الصوتي وعلى الطريقة الكلية تساعد في تحسين مهارات ذوي صعوبات القراءة في مجال تعرف الكلمة .

تقويم الجلسة: (5) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1- ما الفرق بين الطريقة الكلية والطريقة الصوتية في تعليم تعرف الكلمات لدى التلاميذ ؟

2- ما الفرق بين طريقة فيرنالد وطريقة جلنغهام /ستلمان ؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باختيار استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة وتطبيقها على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في تعرف الكلمة.

الجلسة السابعة عشر:

عنوان الجلسة: استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات القراءة (2).

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم الاستيعاب والطلاقة لذوي صعوبات القراءة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يوضح المعلم المتدرب أهم استراتيجيات تعليم الاستيعاب لذوي صعوبات القراءة.

2- أن يوضح المعلم المتدرب أهم استراتيجيات تعليم الطلاقة لذوي صعوبات القراءة.

مدة الجلسة: 50 دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: - أوراق عمل تحتوي على(المادة العلمية والأنشطة التدريبية). - الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة. - أقلام ملونة والسبورة. - ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: طريقة الحوار والمناقشة – التعزيز- دراسة النصوص- التغذية الراجعة.

محتوى وإجراءات الجلسة:

- **تمهيد: (5) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (استراتيجيات تعليم الاستيعاب والطلاقة لذوي صعوبات القراءة).

يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

أولاً- استراتيجيات تعليم الاستيعاب لذوي صعوبات القراءة: (20) دقيقة.

يشير علماء النفس والتربية بأن الاستراتيجيات التي تستخدم لتحسين الاستيعاب القرائي يمكن وضعها في ثلاث فئات على النحو الآتي:

أ- **نشاطات ما قبل القراءة:** وتستهدف هذه المرحلة تفعيل خلفية التلاميذ المعرفية التي تتصل بالقطعة المختارة وتزويدهم بخبرات تغني خلفياتهم ومساعدة التلاميذ بوضع أهداف للقراءة عن طريق التنبؤ أو طرح الأسئلة عما سيقرؤون.

ب- **نشاطات أثناء القراءة:** وتدعو هذه المرحلة إلى تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم ومراقبة استيعابهم للمادة المقروءة من خلال:

- استراتيجية سؤال الذات: أن يطرح التلميذ أسئلة على نفسه ويحاول إيجاد إجابة لها.
- استراتيجية طرح الأسئلة المتبادلة: تقوم هذه الاستراتيجية على طرح أسئلة متبادلة بين التلاميذ والمعلم يهدف فيها المعلم إلى تدريب التلميذ على كيفية طرح الأسئلة الفاعلة، معطياً بذلك نموذجاً للتلميذ، والمأمول أن يستطيع التلميذ بعد التدريب تكوين أسئلة عما يقرأ.
- استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب: وتهدف هذه الاستراتيجية إلى قيادة التلميذ نحو التعمق في التفكير أثناء القراءة، حيث عليه أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من خلفية، من خلال مساعدة التلميذ على إيجاد الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الحرفية والضمنية والتقويمية.

ت- **نشاطات ما بعد القراءة:** تتمثل باستخدام نشاطات للمتابعة من مثل:

- مناقشات تدور حول المادة المقروءة وتقييم للمادة والأسلوب.
- مناقشات تشجع التلاميذ على توليد المزيد من الأسئلة والأفكار التي تتطلب مزيداً من القراءة والبحث.
- التلخيص: من خلال حذف المعلومات غير الضرورية والمتكررة ووضع مصطلح رئيس بدلاً من قائمة عناصر واختيار عبارة رئيسية إذا لم يكن هناك عبارة من قبل المعلم.
- استراتيجية إعادة السرد: التي تساعد التلاميذ على تلخيص وتنظيم ما فرغوا من قراءته (السبايلة، 2004، 39).

يشير الدكتور فتحي الزيات(1998) إلى أن أي برنامج يستهدف تحسين الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة لا بد أن يتضمن الخطوات التالية:

- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهم معانيها بالإضافة إلى مرادفاتها.
- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، وإعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

النشاط التدريبي(1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

فيما يلي نص قرائي بسيط من مستوى الصف الثاني الابتدائي:

العنوان: "**نمو النبات**"

سألت ليلى أخاها: ماذا يوجد في بذرة الفول؟

قال: افتحي بذرة وانظري بداخلها.

فتحت ليلى البذرة، ورأت بداخلها نبتة صغيرة.

قالت يوجد نبتة صغيرة، هل إذا زرعت البذرة تنمو نبتة كبيرة؟

قال خالد: جربي.

وضعت ليلى حبات فولٍ في صحنٍ فيه ماءٍ.

وبعد أيام شاهدت نباتات صغيرة. فرحت ليلى، ودعت صديقاتها لرؤية النباتات الصغيرة.

اجب عن الأسئلة التالية:

1. وضح كيف تحث التلاميذ على القيام بالتنبؤ بحبكة القصة لتفعيل خلفيتهم المعرفية؟
2. كيف نشجع التلاميذ على أن يطرحوا أسئلة على أنفسهم وأن يراقبوا استيعابهم عندما يقرؤون؟
3. قم بإعادة السرد للنص السابق مركزاً على (الشخصيات- المشكلة- النتيجة)

يناقش الباحث المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول كيفية تطبيق استراتيجيات الاستيعاب مستخدماً التعزيز المناسب.

- بعد انتهاء الباحث من عرض أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في تحسين الاستيعاب لذوي صعوبات القراءة، يوضح للمعلمين بأن ذوي صعوبات القراءة يواجهون مشكلة أيضاً في طلاقتهم القرائية ومن واجب المعلم أن يجد الأسلوب المناسب لتحسين هذه المشكلة لديهم.
- بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول استراتيجيات تعليم الاستيعاب مستخدماً التعزيز المناسب. بعد ذلك يقوم الباحث بعرض ورقة العمل الثانية على المعلمين (المادة العلمية "2") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(2).

المادة العلمية(2)

ثانياً– استراتيجيات تعليم الطلاقة لذوي صعوبات القراءة: (20) دقيقة.

إن الهدف من تعليم الطلاقة هو تحسين القدرة على تعرف الكلمة من جهة، وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى. ووسيلة لاستيعاب المعنى ودمجه في خلفية التلاميذ المعرفية، ذلك أن قراءة الكلمات في حد ذاتها دون فهم للمقروء، هو ناتج لا قيمة عملية له، وبالتالي فالمعنى الصحيح للطلاقة هو سرعة فهم المادة المكتوبة. **وفيما يلي عدد من الاستراتيجيات لمساعدة التلاميذ على تطوير طلاقتهم القرائية:**

- **القراءة المتكررة:** تقوم على قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات، إلى أن يصل التلميذ إلى مستوى مقبول من الطلاقة في قراءتها، ثم يتكرر هذا الإجراء مع فقرات جديدة، حيث تستند هذه الطريقة على الفكرة القائلة بأنه مع تكرار قراءة التلاميذ للنص، يصبحون طلقين وواثقين بأنفسهم أثناء القراءة.
- **القراءة الجهرية:** يطور التلاميذ الطلاقة في القراءة من خلال القراءة والاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مرتفع ومسموع (الوقفي ،2003، 421).
- **القراءة الحرة:** لقد دافع البعض عن القراءة الحرة باعتبارها طريقة فعالة لزيادة معدل القراءة وكذلك الفهم، فإذا ما شجع التلميذ على قراءة كتب سهلة تقع ضمن اهتماماته، فأن سرعة قراءته تزيد بشكل آلي. ولكي نتجنب الصعوبة في القراءة الحرة نقوم باختيار قصص شيقة وسهلة من حيث المفردات وطول العبارات وتركيب الجمل.
- **طريقة التأثير العصبي:** في هذا النظام من القراءة، يقرأ كل من التلميذ والمدرس معاً، فالمدرس يستخدم إصبعه في الإشارة إلى موقع الكلمة، ويشير إلى كل كلمة كما تقرأ ، حيث يتبع الإصبع الكلمة المقروءة، وقد ينوع المدرس في صوته وفي سرعته، فأحياناً يكون أعلى وأسرع من التلميذ. إن الهدف من هذا الإجراء هو قراءة أكبر عدد من الصفحات ضمن الوقت المحدد دون إحداث تعب أو ملل عند التلميذ، وتكمن الفكرة الأساسية وراء هذا الأسلوب في أن التغذية السمعية الراجعة لكل من التلميذ والمدرس، تحقق عملية التعلم وبالتالي تزيد من سرعة القراءة وتزيد من الفهم (كيرك وكالفانت ، 1988، 295).
- **القراءة الصامتة المستمرة:** تساعد هذه الطريقة التلميذ على تحسين الاستيعاب وتعرف الكلمات من خلال المحتوى، وتقوم على قراءة صامتة لمدة عشر دقائق دون توقف يومياً كجزء من برنامج القراءة للتلميذ الذي مدته ثلاثون (30) دقيقة.

- **قراءة الكتيبات القابلة للتنبؤ:** يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداث بعض القصص بسهولة، فهو يعرف إلى حد ما الحدث أو الفكرة التالية، فعندما يقرأ المعلم القصة على التلميذ عدة مرات، يصبح التلميذ قادراً على التنبؤ بالكلمات والعبارات، أي أن هذه الطريقة تساعد على سرعة تعرف الكلمات.
- **القراءة بمحاكاة المعلم:** يقرأ المعلم جملة من النص ثم يقف ويقوم التلميذ بقراءتها بعده، والهدف الأساسي هنا إعطاء التلميذ نموذجاً للقراءة الجهرية المرنة، وفرصة لممارسة التغيرات الصوتية التي تعكس ما يجري في القصة (السبايلة، 2004، 40).

النشاط التدريبي (2)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد اطلاعك على استراتيجيات تعليم الطلاقة، أرجع إليها مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما الفرق بين استراتيجية القراءة الجهرية واستراتيجية القراءة بمحاكاة المعلم؟
- أعط مثالاً لكيفية تشجيع التلاميذ على القيام بالتنبؤ في قراءة الكلمات والعبارات؟
- ما الهدف من استخدام طريقة التأثير العصبي؟

تقويم الجلسة: (5) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1. عندما نواجه تلميذ يعاني من صعوبة في جميع مكونات مهارات القراءة. ما هي الاستراتيجيات المناسبة التي علينا استخدامها في هذه الحالة؟
2. كيف نشجع التلاميذ على القراءة الحرة ؟
3. ما الهدف الرئيسي من تعليم الطلاقة لذوي صعوبات القراءة ؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باختيار استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة وتطبيقها على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في الاستيعاب أو الطلاقة.

الجلسة الثامنة عشر:

عنوان الجلسة: استراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يذكر المعلم المتدرب أهم استراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة.

2- أن يذكر المعلم المتدرب هدف كل استراتيجية من استراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: - أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية). - الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة. - أقلام ملونة والسبورة. - ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة.

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: طريقة الحوار والمناقشة – التعزيز- دراسة النصوص- التغذية الراجعة.

محتوى وإجراءات الجلسة: (المواد العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (استراتيجيات تعليم الخط لذوي صعوبات الكتابة).

يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى إلى المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية(1)

أولاً – استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط): (30) دقيقة.

1- **أنشطة السبورة الطباشيرية:** يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة لليدوية (الخط). كما أن تزويد السبورة بالدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والعددية أو الأرقام بخط كبير يمكِن التلاميذ من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي الحركي (ملحم، 2006، 312).

2- **توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة:** تمثل عملية تدريب الطفل على استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال عاملاً مساعداً في إكساب الطفل للمهارات والحركات الدقيقة للكتابة المتعلقة بالحروف والأشكال والأرقام (الزيات، 1998، 528).

3- **استراتيجيات تعويضية للخط اليدوي الضعيف:** إذا كانت لدى التلميذ صعوبة في التحكم بالقلم أكِد على مقروئية الخط، لا إلى ترتيبه ونظافته. فإذا استطاع المعلم أو التلميذ أن يقرأ الواجب البيتي أو التعيين، فما عليك إلا قبوله كما هو.

- أعط وقتاً أطول لإكمال المهمات الكتابية أو قلل كمية الكتابة المطلوبة. ضع أهدافاً واقعية حتى يستمر التلميذ في دافعيته نحو الكتابة.
- إذا كان التلميذ يواجه صعوبة في النقل عن السبورة أو جهاز العرض الرأسي، زوده بنسخ مطبوع تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل.
- اسمح للتلميذ بالإجابة المختصرة على نماذج للامتحان معدة خصيصاً لذلك.
- اسمح للتلميذ الأكبر سناً باستخدام معالج الكلمات في الحاسوب. علم مهارات الطباعة للتلاميذ.
- اسمح للتلاميذ بعرض معلوماتهم من خلال طرائق بديلة، كسرد قصة على شريط تسجيل أو رسم صور لإظهار معارفهم (عبد السلام، 2004، 50).
- قلل كمية الكتابة المطلوبة من التلاميذ، من خلال السماح لهم بأخذ فترات استراحة من الكتابة.

4- **استخدام قوالب وحروف بلاستيكية:** يمكن عمل حروف أو قوالب بلاستيكية للكتابة تشمل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية. ويطلب من التلميذ تحسس هذه الحروف والأرقام بأحد أصابعه، وبالقلم أو بصباع الطباشير. مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك أثناء كتابة التلميذ للحرف. وقد لوحظ استمتاع التلاميذ بكتابة الحروف أو الأرقام من خلال القوالب أو الحروف البلاستيكية (الزيات، 1998 ، 529) (ملحم، 2006، 312).

5- **استراتيجية تحسين مسكة القلم:**

- نشاطات لتحسين الضبط الحركي (التحكم بالحركات): اجعل الطالب يقوم بما يلي:
  - يتتبع بإصبعه خطوطاً مستقيمة ومتعرجة.
  - يرسم داخل ممرات من الخطوط ومتاهات.
  - يلون ضمن خطوط مرسومة.

- راقب مسكة القلم: ينبغي أن يبذل المعلم جهوداً مستمرة لتطوير المسكة الثلاثية المناسبة في الصفوف الابتدائية. فمسكة القلم الضعيفة تؤثر على سرعة الطالب وتحكمه وشعوره بالارتياح بالكتابة. ويمكن استخدام أدوات مصنوعة من المطاط أو البلاستيك، توضع في قلم الرصاص، لتحدد التموضع المناسب للأصابع عليها. وهذه الأدوات متوفرة في محلات بيع القرطاسية (عبد السلام، 2004، 50).

6- **تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها:** يمكن تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها مبتدئاً بالحروف سهلة الكتابة وهي حروف : أ – ب – ت – ث – د- ذ – ر – ز – ك – و – ثم الحروف صعبة الكتابة نسبياً وهي حروف: ج – ح – خ – س –ش – ص –ض – ع – غ –ف –ق –ل – م – ن – ط – ظ – ه – ى (الزيات، 1998 ، 530).

7- **استراتيجيات للتغلب على مشكلات المعالجة والتخطيط:** مع أن بعض التلاميذ يمتلكون قدرة على ضبط المهارات الحركية الدقيقة وإدراكاً بصرياً جيداً، إلا أنهم يواجهون مشكلة في معالجة الاثنين معاً. فهؤلاء التلاميذ قد يواجهون صعوبة في تخطيط الكيفية التي يرسمون بها حروفاً معينة، كما يواجهون صعوبة في التحكم بحجم الحرف، وترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات، وتنظيم صفحة الكتابة وكذلك قد يواجهون صعوبة في تذكر الشكل الذي تبدو عليه بعض الحروف. لذا على المعلم أن يقوم بما يلي:

- نمذج تشكيل الحرف للتلميذ مع تقديم توضيح بصري لذلك.
- وفر تلميحات لفظية تصف تشكيل الحرف والملامح المميزة له.
- استخدم منحى تعددي الحواس من خلال توفير:
  - مجموعة متنوعة من أدوات الكتابة كالطباشير وأقلام التلوين.
  - مواد متنوعة للكتابة، مثل الورق الخشن، والكرتون، ولفائف الألمنيوم ، وورق الزجاج (مع الطباشير).

8- **استراتيجيات التغلب على عكس الحروف والكلمات وكتابة المرآة:** يمكن إتباع ما يلي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الذين يعكسون الحروف أو الكلمات أو العبارات:

- استخدم منحى تعددي الحواس (VAKT) مع الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعكس حروفها في الكتابة.
- ارسم أسهماً تشير إلى اليسار، تحت الكلمات أو الحروف التي يعكسها باستمرار.
- أطبع الكلمات التي يعكس حروفها بلونين. حيث يطبع الحرف الأول باللون الأخضر وبقية الحروف باللون الأحمر. وكذلك ضع خطاً أخضر تحت الحرف الأول وخطاً أحمر تحت الحرف الأخير.

- استخدم بطاقة كلمات مغطاة بورقة، وحركة الورقة ببطء نحو اليسار، لتكشف عن حرف واحد فقط في المرة الواحدة (عبد السلام، 2004، 50- 51).

9- **استراتيجية التعزيز:** من الجدير بالذكر أن هناك قدراً كبيراً من الأدلة التي تؤيد العلاج القريب ذات التوجه السلوكي لمشكلات الخط. ويعتبر الإجراء الذي يمكن استخدامه في سبيل ذلك بسيطاً، ويتضمن ما يلي:

- أن يقوم المعلم بتقديم التعزيز اللازم كالثناء أو المديح مثلاً، وذلك عندما يقوم التلميذ بكتابة المستهدف أو الغرض المنشود وذلك بصورة صحيحة كأن يكون ذلك حرفاً أو رقماً أو كلمة.
- عندما يكتب التلميذ بنداً معيناً بشكل غير صحيح فأن المعلم يطلب منه أن يقوم بتصحيحه.

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد اطلاعك على استراتيجيات تعليم الخط، ارجع إليها مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- كيف يمكننا التغلب على مشكلة التلميذ في عكس الحروف والكلمات؟
- أعط مثالاً لكيفية استخدام منحى تعددي الحواس (VAKT) مع الكلمات التي يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعكس حروفها في الكتابة؟
- كيف يستطيع المعلم تطوير مسكة القلم الثلاثية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في الصفوف الابتدائية؟
- متى نستخدم القوالب والحروف البلاستيكية مع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؟
- متى نستخدم أنشطة السبورة الطباشيرية مع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول استراتيجيات تدريس الخط مستخدماً التعزيز المناسب.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1- بماذا يفيدنا تنوع الاستراتيجيات والطرائق المستخدمة لتحسين الخط لذوي صعوبات الكتابة ؟

2- هل المعلم هو المسؤول وحده عن تنفيذ برامج العلاج لذوي صعوبات الخط ؟ ولماذا؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باختيار استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة وتطبيقها على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في الخط.

الجلسة التاسعة عشر:

عنوان الجلسة: استراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى باستراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يوضح المعلم المتدرب الاستراتيجيات التي تستخدم في تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.

2- أن يذكر المعلم المتدرب هدف كل استراتيجيات من استراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة .

الوسائل المستخدمة في الجلسة: 1- الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة. 3- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة. 4- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية، والأنشطة التعليمية).

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: طريقة الحوار والمناقشة – التعزيز- طريقة دراسة النصوص- التغذية الراجعة.

محتوى وإجراءات الجلسة: (المادة العلمية والأنشطة التدريبية)

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (استراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة).

يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

- **استراتيجيات تعليم التهجئة لذوي صعوبات الكتابة: (30) دقيقة.**

1- **طريقة "الاختبار – الدراسة – الاختبار"** : حيث يختبر التلاميذ أولاً في قائمة كلمات ثم يطلب منهم دراسة الكلمات التي اخطؤوا فيها، وتعلم لهم الاستراتيجيات التي تذكر بالتهجئة الصحيحة لهذه الكلمات وغالباً ما تتضمن هذه الاستراتيجيات التوسط اللفظي، أي لفظ الكلمة عند كتابتها أو تهجئتها بصوت عال أمام شريك وبعد التوجيهات والدراسة يعاد اختبار التلاميذ في الكلمات نفسها. ثم يكلف التلاميذ بتصحيح الاختبار. وتعد عملية التصحيح هذه عاملاً مهماً في تعلم التهجئة (الوقفي، 2003).

2- **طريقة التصور الذهني:** تعلم هذه الطريقة في التهجئة التلاميذ تخيل التهجئة الصحيحة للكلمة كوسيلة للتذكر، من خلال استخدام الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم على السبورة كلمة يستطيع التلميذ قراءتها ولكنه يعجز عن تهجئتها أو على قصاصة من الورق
- يقرأ التلميذ الكلمة بصوت عال.
- يقرأ التلميذ حروف الكلمة .
- ينسخ التلميذ الكلمة على الورق.
- يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة ويلتقط صورة لها كما لو كانت عيناه آلة تصوير.
- يطلب المعلم من التلميذ أن يغلق عينيه ويهجئ الكلمة بصوت عال متصوراً الحروف في أثناء تهجئتها لها
- يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة ويطابقها مع النموذج للتأكد من صحتها(عبد السلام ، 2004).

3- **طريقة التدريب والممارسة:** يشير الباحثون إلى أن الممارسة تساعد الفرد على إتقان ما يقوم به وخاصة عندما يتم الجمع بين الممارسة وتعزيز سلوك التهجي الصحيح، لقد قدمت الكثير من الدراسات التي تم إجراؤها في هذا المجال العديد من التوصيات التي ترى أن المعلمين ينبغي أن يقوموا بما يلي:

- ضرورة أن يقدم المعلمين اختبارات يومية تتعلق بما قد تم التدريب عليه أو ممارسته كجزء من اختبار التهجي الأسبوعي وذلك قبل أن يقوموا بعقد الاختبار الأسبوعي ذاته.
- ضرورة أن يطلب المعلم من التلاميذ بعد تحديد تلك الكلمات التي يخطئون فيها خلال الاختبارات التي تتعلق بما قد يكون قد تم تدريبهم عليه أو ممارستهم له أن يقوموا بكتابتها عدة مرات.
- ضرورة أن يقوم المعلم بتقديم محاكاة للأخطاء التي يرتكبها التلاميذ، ثم يطلب منهم أن يقوموا بعد ذلك بكتابة تلك الكلمات بصورة صحيحة.
- ضرورة أن يقوم المعلم بتقديم عدد أقل من الكلمات للتلاميذ، حتى يقوموا بالتدريب عليها كثيراً وممارستها وذلك على فترة زمنية أكثر.
- ضرورة الترتيب لتلقي جانب من التعليم عن طريق الوالدين أو الأقران (هالا هان وآخرون،2007).

4- **الطرائق تعددية الحواس:** يبرز من هذه الطرائق طريقتان:

(أ) **طريقة فيرنالد:** تتضمن هذه الطريقة الإجراءات التالية:

- يكتب المعلم الكلمة التي سيتعلمها التلميذ على السبورة أو الورقة.
- يلفظ المعلم الكلمة بوضوح، ويكرر التلميذ لفظ الكلمة وهو ينظر إليها.
- يتيح المعلم وقتاً أمام التلاميذ لدراسة الكلمة من أجل تذكرها لاحقاً. وإذا كان التلميذ متعلماً حركياً، فأن المعلم يكتب الكلمة بقلم شمع ملون ويجعل التلميذ يمرر إصبعه فوق حروف الكلمة. وترى فيرنالد أن تتبع الحروف بالإصبع ضروري في تعلم التهجئة وبخاصة عندما تترافق صعوبة التهجئة بصعوبة القراءة.
- يبعد المعلم الكلمة ويكلف التلميذ بكتابتها من ذاكرته.
- يقلب التلميذ الورقة ويكتب الكلمة مرة ثانية.
- يخلق المعلم فرصاً أمام التلميذ كي يستخدم الكلمة في تعبيره الكتابي.
- يعطي المعلم تمرينات في التهجئة مكتوبة لا شفهية.

(ب) **طريقة جلنغهام وستيلمان:** إن التهجئة وفق هذه الطريقة ترجمة الأصوات إلى أسماء حروف (التهجئة الشفوية) أو إلى أشكال الحروف (التهجئة المكتوبة) وتعلم التهجئة وفق هذه الطريقة باستخدام الإجراءات التالية:

- يلفظ المعلم الكلمة ببطء شديد وبوضوح ويكرر الطالب الكلمة بعد المعلم. وهو ما يشار إليه على أنه " كلام الصدى أو المحاكاة".
- يسأل المعلم التلميذ عن الصوت الذي يسمعه أولاً ثم الصوت الثاني، وهكذا بالنسبة لبقية الحروف في الكلمة المستهدفة، وهو ما يشار إليه " بالتهجئة الشفوية " .
- يطلب المعلم من الطالب أن يعين بطاقة الحرف المدون عليها الحرف الأول ومن ثم يقوم بكتابة هذا الحرف. ويستمر بهذه العملية حتى يعثر على بطاقات جميع حروف الكلمة، وتوضع مرتبة، ثم يصار إلى كتابتها. ويشار إلى ذلك " التهجئة المكتوبة" .
- يقرأ الطالب الكلمة. وعند كتابة الكلمة، يقوم الطالب بتهجئتها حرفاً حرفاً، ويؤمل من هذا الإجراء أن يؤسس لدى الطالب ترابطاً بصرياً– سمعياً – حركياً (عبد السلام، 2004، 47).

5–طريقة إضافة كلمة للقائمة: يقوم المعلمون عند استخدام هذه الطريقة بإعداد قوائم فردية، كما يقومون باختبار التلاميذ يومياً في القوائم الفردية التي يعدها هؤلاء التلاميذ، وعندما يجيد الطفل كلمة معينة في القائمة يتم على الفور حذفها واستبدالها بكلمة أخرى، ويرى ماكلافين وآخرون إن البحوث التي أجريت في هذا المضمار قد وجدت أن هذا الإجراء يساعد في علاج مشكلات التهجي.

6- **طريقة الانتظار لوقت معين:** يقوم المعلم عند استخدام هذا الأسلوب بطرح سؤال على التلاميذ ثم ينتظر لوقت قصير يقدر بحوالي ثلاث ثواني أو أكثر كي يتيح أمامهم الفرصة للإجابة عن ذلك السؤال. فإذا ما أجاب التلاميذ إجابة صحيحة أثناء فترة التوقف من جانب المعلم، فأن المعلم يقوم على الفور بإثابته على ذلك، أما إذا لم يجب عن السؤال أو أجاب عنه بشكل خاطئ، فأن المعلم يقوم بتقديم الإجابة الصحيحة دون مكافأة، ويقوم المعلم تدريجياً بزيادة فترة الانتظار تلك أي فترة التوقف، ويرى الكثير من الباحثين أن هذا الأسلوب كانت له أثار ايجابية عند استخدامه أثناء قيام التلاميذ بممارسة التهجي والتدريب عليه حتى عند استخدامهم للكمبيوتر في سبيل ذلك (هالاهان وآخرون، 2007، 605-606).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد اطلاعك على استراتيجيات تعليم التهجئة، ارجع إليها مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما الفرق بين طريقة فيرنالد وطريقة جلنغهام في تعليم التهجئة ؟
- لديك الجملة التالية: "السماء صافية" كيف تستخدم طريقة (الاختبار – الدراسة– الاختبار) في تعليم هذه الجملة ؟
- لديك الجملة التالية: "سامي تلميذٌ مجتهد" . كيف تستخدم طريقة التصور الذهني في تعليم هذه الجملة؟
- لديك الجملة التالية: " العلم نور والجهل ظلام" كيف تستخدم طريقة فيرنالد في تعليم هذه الجملة؟
- بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول استراتيجيات تدريس التهجئة، مستخدماً التعزيز المناسب.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1. ما هي استراتيجيات التهجئة التي تميل إلى استخدامهاً في صفك ؟ ولماذا؟
2. هل تعتقد بضرورة تنويع الاستراتيجيات عند تعليم التهجئة؟ ولماذا؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باختيار استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة وتطبيقها على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في التهجئة.

الجلسة العشرون:

عنوان الجلسة: استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.

أهداف الجلسة:

- **الهدف العام للجلسة:** تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى باستراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.
- **الأهداف السلوكية للجلسة:**

1- أن يشرح المعلم المتدرب الاستراتيجيات التي تستخدم في تحسين التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.

2- أن يذكر المعلم المتدرب هدف كل استراتيجية من استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة.

مدة الجلسة: (50) دقيقة.

الوسائل المستخدمة في الجلسة: الحاسوب المحمول من خلال عرض (power point) لعرض محتوى الجلسة 2- أقلام ملونة والسبورة . 3- ملخصات ورقية بمحتوى الجلسة تعطى للمعلمين في نهاية الجلسة. 4- أوراق عمل تحتوي على (المادة العلمية والأنشطة التدريبية).

الطرائق التدريسية المستخدمة في الجلسة: طريقة الحوار والمناقشة – التعزيز- طريقة دراسة النصوص- التغذية الراجعة.

محتوى وإجراءات الجلسة:

- **تمهيد: (10) دقائق**
- يقوم الباحث بمشاركة المعلمين بمراجعة ما تم تناوله في الجلسة السابقة.
- يكتب الباحث موضوع الجلسة على السبورة (استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة).

يقوم الباحث بتقديم ورقة العمل الأولى على المعلمين (المادة العلمية "1") طالباً منهم قراءتها جيداً ثم القيام بالنشاط التدريبي رقم(1).

المادة العلمية (1)

استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة: (30) دقيقة.

يشير الباحثون إلى جملة من الاستراتيجيات الكتابية التي تعين التلاميذ على إيجاد أفكار ومفردات تجعل كتابتهم هادفة، ومن بينها ما يلي:

(أ)- **المحادثات الكتابية:** يجلس وفق هذه الاستراتيجية تلميذان جانب بعضهما البعض، ويبدأن بالتواصل فيما بينهما كتابياً، بحيث يمثلان دور من لا يستطيع الكلام. وإذا كانت رسالة أحدهما غير واضحة يطلب

إليه الأخر إيضاحها كتابياً. تعلم هذه الاستراتيجية إذا علمت بانتظام التلاميذ كيفية تسجيل أفكارهم كتابياً، وكيفية توليد الأفكار وحسن استقبال أراء الآخرين ونقدهم لما يكتبون.

(ب)- **المجلات الشخصية:** يسجل التلاميذ كتابياً في هذه المجلات الحوادث أو الخبرات اليومية ومشاعرهم وآراءهم الخاصة لقاء هذه الحوادث وغير ذلك مما يستطيعون قراءته فيما بعد.

ويقوم كل طالب بتأليف مجلته الخاصة، وهي عادة دفتر بأوراق مسطرة ويقوم بعض التلاميذ بإطلاق أسماء على مجلاتهم ويزخرفون صفحاتها.

(ت)- **الكتابة المنمطة:** يقوم التلاميذ وفق هذه الاستراتيجية باستخدام كتب تسير على أنماط معينة يحوكون على غرارها كتباً خاصة بهم. تساعد هذه الطريقة على تزويد التلاميذ بإطار آمن لكتابة إجاباتهم الشخصية. ومن ذلك الإطار الذي يسير على الوتيرة التالية: ياعصفور ياعصفور ماذا ترى؟ ويجيب التلاميذ عن هذا التساؤل ثم ينتقلون إلى إطار آخر. ويمكن أن يجمع عدة تلاميذ إجاباتهم ويكونوا منها كتاباً يوضع في المكتبة لإطلاع الآخرين (الوقفي، 2003، 439).

أسفرت نتائج الدراسات التي أجريت في مجال تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي عن وجود العديد من الاستراتيجيات والأساليب الفعالة التي يمكن بمقتضاها تعليم الإنشاء للتلاميذ، ومن هذه الأساليب ما يلي:

1- **استراتيجية التنظيم الذاتي:** يقوم المعلمون في إطار هذا الاتجاه بتدريس الاستراتيجيات الخاصة بتخطيط النص ومراجعته، وهناك ست خطوات أو مراحل تدريسية تمثل الإطار المرجعي الأساسي لاستراتيجية التنظيم الذاتي هي:

- تطوير المعارف التي تمثل الأساس أو الخلفية: يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ على تطوير ما قبل المهارات والتي تتضمن معرفة محكات الكتابة الجيدة، وهي ما تعد مهمة لفهم أو اكتساب أو تنفيذ استراتيجيات الكتابة أو إجراءات التنظيم الذاتي المستهدفة من التعليم.
- عقد المؤتمر الأولي: وفيه يحدد أهداف الاستراتيجية ومغزاها؛ يناقش المعلم والتلميذ الأداء الكتابي الراهن للتلميذ والاستراتيجيات المستخدمة لتنفيذ تكليفات معينة. ويقوم المعلم بتعليم الاستراتيجية للتلميذ.
- نمذجة الاستراتيجية؛ يقوم المعلم بصوت مرتفع بتقديم نموذج لكيفية استخدام استراتيجية الكتابة، واستخدام التعليمات الذاتية الملائمة. وبعد تحليل أداء المعلم، يقوم المعلم والتلاميذ بمناقشة كيفية تغيير الاستراتيجية لكي تصبح أكثر فعالية. ويقوم التلاميذ بتطوير العبارات أو التقارير الذاتية التي يخططون لاستخدامها أثناء الكتابة.

- تذكر الاستراتيجية: يعمل التلاميذ على تذكر الاستراتيجية وخطواتها والتقارير الذاتية، ويمكنهم في ذلك الوقت أن يقوموا بإعادة ما يتذكرونه.
- الممارسة المشتركة: يقوم المعلم والتلاميذ باستخدام استراتيجية الكتابة وتعليمات الذات، وذلك لإنهاء بعض تكليفات معينة في الكتابة. ويمكن عند هذه النقطة إدخال واستخدام إجراءات تنظيم الذات والتي تتضمن تحديد الأهداف أو التقييم الذاتي.
- الممارسة المستقلة؛ يستخدم التلاميذ استراتيجية الكتابة بشكل مستقل، كما يتم تشجيعهم على استخدام تعليمات الذات(هالاهان وآخرون، 2007 ، 617).

2- **استراتيجية كتابة القصة:** وتستخدم هذه الاستراتيجية لتحسين كتابة القصة، حيث تعتمد على التلقين وجلب الانتباه، من خلال تصميم بطاقات تحمل عناصر القصة وتدريب التلاميذ على استخدامها. إذ يقوم المعلم بقراءة قصة على التلاميذ ثم يطلب منهم تحديد عناصرها بالإجابة عن أسئلة تدور حول أبطال القصة و ومشاهدها، والمشكلة التي تدور حولها، وكيف تم حلها، ثم كيف كانت خاتمة القصة وثم يقوم المعلم بعرض البطاقة التي تحمل عناصر القصة أمام التلاميذ ويشرح لهم كيفية استخدامها عن طريق النمذجة (عبد السلام، 2004، 43).

3- **تعليم الخطوات المتضمنة في عملية الكتابة:** إن التعليم الصريح لتلك الخطوات التي تتضمنها عملية الكتابة والتي تتمثل في التخطيط، وكتابة المسودة ، والمراجعة ، يؤدي إلى حدوث أثار فعالة على جودة الكتابة من جانب التلاميذ، وفي هذا الإطار يجب أن يستخدموا المعلمون كما يرى بيكر وآخرون Baker et . al (2003) العديد من الأمثلة والمستويات المتباينة من المساندة، كما أن تعليم التلاميذ استخدام أوراق التفكير أو أوراق التخطيط التي تساعد على التذكر أو أي نمط أخر من تلك الأساليب المساعدة على التذكر يعد أمر ضرورياً، حيث تعمل مثل هذه الأساليب إلى مساعدة التلاميذ على تذكر الخطوات الحاسمة، وعلى توفير بنية معينة تحثهم وتشجعهم على إكمال الخطوات الحاسمة المتضمنة في المخرج الكتابي.

4- **التعليم الصريح لأسلوب الكتابة:** يعد التعليم المباشر لأسلوب الكتابة على درجة كبيرة من الأهمية نظراً لأن الأنماط المختلفة للكتابة تعتمد في الواقع على العناصر البنيوية المختلفة كما يرى بيكر وآخرون Baker et. Al وفي هذا الإطار يجب أن يستخدم المعلمون عدداً من النماذج والأمثلة، والمحفزات الصريحة، ويجب أن يكون هذا التعليم متضمناً في تعليم عملية الكتابة.

5- **التغذية الراجعة الموجهة:** تؤدي هذه الاستراتيجية إلى حدوث أثار فعالة على كيف الكتابة وجودتها من جانب التلاميذ، ويمكن أن يكون الحوار الموسع والتغذية الراجعة بمثابة وسيلة فعالة لمساعدة التلاميذ على تحسين كتاباتهم.

6- التعزيز: إن تعزيز الأداء الكتابي للتلاميذ وإثابتهم على ذلك له العديد من الآثار الإيجابية، إلا أن التعزيز رغم فعاليته لا يعد بمثابة برنامج تدريسي كامل، ولذلك يجب أن يتم استخدامه مع الأساليب الأخرى وليس بمفرده (هالاهان وآخرون، 2007، 619 – 622).

النشاط التدريبي (1)

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

- بعد اطلاعك على استراتيجيات تعليم التعبير الكتابي، ارجع إليها مرة أخرى، وحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:
- معظم الاستراتيجيات السابقة تستخدم مع التلاميذ العاديين. كيف يمكن تكيفها لاستخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة؟
- لا يعتبر التعزيز بمثابة برنامج تدريسي كامل. وضح ذلك؟
- عند تحسين التعبير المكتوب لذوي صعوبات الكتابة ينصح بتعليم الخطوات المتضمنة في عملية الكتابة. وضح ذلك؟

بعد انتهاء المعلمين من القيام بالنشاط التدريبي يقوم الباحث بمناقشة المعلمين في الأسئلة التي يطرحونها حول استراتيجيات تدريس التعبير الكتابي مستخدماً التعزيز المناسب.

تقويم الجلسة: (10) دقائق

لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة، يقوم الباحث بعرض الإجراءات التقيمية التالية على المعلمين عن طريق استخدام برنامج العرض (Power point) من خلال الحاسوب.

1. أعط مثالاً على كيفية استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي في تعليم التعبير المكتوب؟
2. أعط مثالاً على كيفية استخدام استراتيجية كتابة القصة في تعليم التعبير الكتابي لذوي صعوبات الكتابة؟

النشاط الأسبوعي:

يكلف الباحث كل معلم باختيار استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة وتطبيقها على التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبلهم بأنهم يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي.

ملاحظة

جميع المراجع العربية والأجنبية التي استخدمت في البرنامج التدريبي موجودة في قائمة مراجع الدراسة الخاصة بالدراسة الحالية

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

The Effectiveness of a Training Program in the Development of the Level of Knowledge of First Cycle Teachers of Basic Education of Reading and Writing Disabilities

(An Experimental Study in Damascus Governorate)

A Thesis Presented to Obtain the Master Degree in Special Education

Prepared by

Abdalhay Abdalkarem Almahmoud

Supervised of

Dr. Hasan Emad

The teacher in the Department of Psychology

Damascus: $\frac{1433-1434\ H-A}{2012-2013\ C-A}$

Abstract

First: Introduction of the Study and its Problem:

The researchers point out that reading and writing difficulties are of the most learning difficulties visible in primary schools. These difficulties have come to represent a challenge for those interested in programs of special education, where the danger does not come from the number of cases as it comes from the problems faced by this group in school, and the extent of the negative impact they pose the classmates, parents, school administration, and the community in general, particularly that it is an unclear difficulty and it is difficult to infer it easily. The researchers indicate that there are environmental factors exacerbate the difficulties of reading and writing among students. Of the most important among these difficulties are the lack of teachers' knowledge of the characteristics of these students and practicing in a way that doesn't concord with preparations-specific to these students. In addition, not interacting enough with students of reading and writing difficulties compared with normal students, using difficult educational materials that frustrate them, or practicing education at more than accommodate them, or ignoring them and not paying attention to the repeated quality mistakes committed by them until these mistakes become acquired due to recurrence. The researchers point out that teachers who have sufficient knowledge of the characteristics of students with reading and writing difficulties are more effective in responding to their needs. In addition, researchers indicate that teachers' knowledge and previous experience in dealing with students with learning difficulties are of the most indicating factors to their success in the classroom.

It is known that students with reading and writing difficulties in Syria are educated in governmental schools, where these students are often described as stupid and indifferent, etc.. by their teachers because of their low academic achievement, where this may be due to the inability of these students to learn through the method or way used by teachers in governmental schools. On the other hand, teachers not receiving an extensive training either before or during the service on how to handle and teach this group of students increases the obstacles that stand behind the disclosure of these students and their education. So teachers' knowledge of the characteristics of students with special needs and their

educational needs had wide attention from researchers in the field of special education in the past two decades. Avramides and Norwich in the UK pointed out an assumption that it was difficult to teach students with learning disabilities in governmental schools without intensive and meaningful training to teachers. There were several studies that have supported this assumption, where they showed that the experiences and practices of teachers who have received training in teaching methods for teaching students with learning difficulties become better after the training.

Researchers also refer to the importance of training programs in the development of knowledge of special education teachers in improving their educational practices. If these programs are important for special education teachers, then it is more important for the general education teachers due to the integration of students with reading and writing difficulties in governmental schools. The success of the integration of students with reading and writing difficulties in governmental schools requires the provision of opportunities for that, the most important of which is the preparation of qualified teachers who are able to diagnose and educate these students, but the question that arises is the following: Does teachers of the first cycle of basic education know reading and writing difficulties? Are they able to distinguish these students from others? Are they able to diagnose and build educational programs for them?

In a prospective study on some primary schools in the province of Damascus (Alhuda and almunadel schools) the researcher met at least (20) teachers in order to identify the level of their knowledge of reading and writing difficulties. The researcher noted that teachers were worried about how to detect these difficulties and find out its source, where some teachers attributed these difficulties to the academic delay and the laziness of students and other reasons attributable to inaccurate speculations, and some of the teachers expressed their need for training programs through which they can handle with these students. From the above, the problem of the study can be identified in the following main question: What is the effectiveness of a training program in the development of the knowledge level of the first cycle teachers of basic education of reading and writing difficulties?

The following sub-questions arise from the main study question:
1 - What is the level of knowledge of the first cycle teachers of basic education of reading difficulties?

2 - What is the level of knowledge of the first cycle teachers of basic Education of writing difficulties?

3 - Are there differences between the performance of the experimental group and the control group in the direct post measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree and in each sub-field attributed to the training program?

4 - Are their differences between the experimental group performance in the previous measurement and the direct post measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree and in each sub-field attributed to the training program?

5 - Are there differences between the performance of the experimental group in the direct post measurement and deferred post measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree in each sub-field attributed to the training program?

6 - Are there differences between the performance of the experimental group and the control group in direct post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field attributed to the training program?

7 - Are there differences between the experimental group performance in the previous measurement and the direct post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field attributed to the training program?

8 - Are there differences between the performance of the experimental group in the direct post measurement and deferred post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field attributed to the training program?

Second :The Study Objectives:

The present study seeks to achieve the following objectives:
1 - Knowing the level of knowledge of the first cycle teachers of basic education with reading difficulties.

2 - Knowing the level of knowledge of the first cycle teachers of basic education with writing difficulties.

3 - Designing a training program for the development of the knowledge level of the first cycle teachers of basic education with reading and writing difficulties.

4 - To identify the effectiveness of the training program (the object of the current study) in the development of the level of knowledge of teachers in the first cycle of basic education with reading and writing difficulties by comparing the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group before the application of the training program and immediately after, and verification of the continued impact of the program after several weeks after the end of the application.
5 - To reach a set of recommendations and proposals that may contribute to find some solutions to the problems of the lack of qualified personnel in the dimension of learning difficulties and difficulties in general and reading and writing difficulties in particular.

Third: The Hypotheses of the Study:

1. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the direct post measurement on the test of knowing the difficulties of reading at the level of the total mark and in each sub-dimension.
2. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the previous and the direct post measurements on the test of knowing the difficulties of reading at the level of the total mark and in each sub-dimension.
3. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the direct post and the delayed post measurements on the test of knowing the difficulties of reading at the level of the total mark and in each sub-dimension.
4. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the direct post measurement on the test of knowing the

difficulties of writing at the level of the total mark and in each sub-dimension.

5. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the previous and the direct post measurements on the test of knowing the difficulties of writing at the level of the total mark and in each sub-dimension.
6. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the direct post and the delayed post measurements on the test of knowing the difficulties of writing at the level of the total mark and in each sub-dimension.

Fourth: Study Tools:

To achieve the objectives of the study, the following tools were used: 1. Test of knowledge of reading difficulties (prepared by the researcher) where it was tested for its validity and reliability.

2. Test of knowledge of writing difficulties (prepared by the researcher) where it was tested for its validity and reliability.

3. The training program for the development of knowledge of first cycle teachers of the basic education of reading and writing difficulties (prepared by the researcher).

Fifth: The Sample of the study:

The study sample consisted of a random sample of (305) teachers from the schools of the first cycle of basic education in the province of Damascus. Then, an unintended sample of (36) teachers was pulled from the same sample to achieve the objective of the experimental study where it was divided into two homogeneous groups experimental and control with (18) teachers for each group.

Sixth: The Method of the study:

The descriptive method was used in this study to apply the tests of knowledge of reading and writing difficulties on the sample of the study in order to answer the research questions that have been formulated and choose the experimental group and the control group. The experimental method was used to know the effectiveness of the training program as an

independent variable for the development of the level of teachers' knowledge of reading and writing difficulties as a dependent variable. This is measured through changes occurred in teachers' scores on the tests used in the current research.

Seventh: Procedures for the implementation of the study:

Research tools were designed and then tested for its validity and reliability, then, they were applied to the sample between the period from (7/11/2012 to 2/12/2012) to determine the level of their knowledge of reading and writing difficulties, then an experimental sample was pulled and divided into two homogeneous groups experimental group and control group, where each group consisted of (18) teachers from the first cycle of basic education in the province of Damascus. The training program was applied on the experimental group between (03/02/2013 until 08/04/2013) with two sessions per week. After that, the direct post-test was applied in (10-11/4/2013), and a longitudinal study was carried out to verify the continued impact of the training program by reapplying the two tests a month after the end of the implementation of the training program, and then the results were extracted and analyzed using the computer program (spss).

Eighth: The Results of the Study:

1. The first result: Most of the teachers in the first cycle of basic education had medium levels with reading difficulties on the total score of the test of knowledge of reading difficulties and its sub-fields, followed by teachers who had low levels with reading difficulties, and the lowest proportion was of teachers who had high levels with reading difficulties.
2. The second result: Most of the teachers in the first cycle of basic education had medium levels with writing difficulties on the total score of the test of knowledge of writing difficulties and its sub-fields, followed by teachers who had low levels with writing difficulties, and the lowest proportion was of teachers who had high levels with writing difficulties.

3. The third result: Statistically significant differences appeared between the mean scores of the experimental group and the control group mean scores in the direct post measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree and in each sub-field,

where the differences where in favor of the experimental group.

4. Fourth result: statistically significant differences appeared between the mean scores of the experimental group in the previous measurement and direct post measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree and in each sub-field, where the differences were in favor of the direct post measurement.

5. The fifth result: statistically significant differences emerged between the mean scores of the experimental group in the direct post measurement and direct deferred measurement on the test of knowledge of reading difficulties with regard to the total degree in favor of deferred measurement, while there were no statistically significant differences on all areas of the test between the post and delayed measurements.

6. Sixth result: statistically significant differences appeared between the mean scores of the experimental group and the control group mean scores in the direct post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field, where the differences where in favor of the experimental group.

7. Seventh result: statistically significant differences appeared between the mean scores of the experimental group in the previous and direct post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field, where the differences were in favor of the direct post measurement.

8. Eighth result: statistically significant differences appeared between the mean scores of the experimental group in the previous measurement and the direct post measurement on the test of knowledge of writing difficulties with regard to the total degree and in each sub-field, where the differences where in favor of the direct post measurement.